



IUFFP

ISTITUTO UNIVERSITARIO
FEDERALE PER LA
FORMAZIONE PROFESSIONALE

*L'eccellenza svizzera
nella formazione professionale*



AL CENTRO DEL SISTEMA DUALE: FORMATORI E FORMATRICI IN AZIENDA

**RISULTATI DI UNA RICERCA E PROPOSTE D'INTERVENTO PER CHI
OPERA NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE**

Nadia Lamamra, Barbara Duc e Roberta Besozzi

SINTESI

Il presente rapporto espone i principali risultati della ricerca condotta tra i mesi di agosto 2014 e novembre 2017 e finanziata dal Fondo nazionale per la ricerca scientifica (FNS). Si tratta di uno dei primi studi che si concentra sui formatori e sulle formatrici aziendali, persone chiave nel sistema di formazione professionale duale, in gran parte sconosciute.

Il rapporto mette dapprima in evidenza l'invisibilità di queste persone a vari livelli: non sono infatti disponibili dati statistici in ambito federale, il loro ruolo è relativamente indefinito sia nel quadro legislativo che a livello di imprese e, infine, sovente fa difetto il riconoscimento sia formale che simbolico del loro ruolo.

Il documento tratta anche delle motivazioni delle persone attive nella formazione aziendale. Se il debutto nella funzione formativa può avvenire in ragione sia di una scelta del datore di lavoro sia di una scelta individuale, le motivazioni spesso convergono: il desiderio di formare, trasmettere il mestiere, istruire la nuova generazione... Diventare formatori o formatrici è parte di un percorso che può contribuire alla mobilità professionale ascendente di queste persone.

I risultati permettono inoltre di gettare uno sguardo sulla vita quotidiana dei formatori e delle formatrici che risulta caratterizzata da una delle principali specificità del sistema duale: la tensione tra produzione e formazione. A questa dimensione si collega poi direttamente la questione centrale del tempo di lavoro: un tempo sempre insufficiente per le attività formative, e pure frammentato tra le innumerevoli funzioni da svolgere. Quotidianamente le persone formano, trasmettono una professione, ma partecipano anche alla socializzazione professionale dei giovani.

Infine, sono state studiate le varie modalità di svolgimento della funzione. Quattro sono i profili di formatori e formatrici emersi dallo studio, ad illustrazione dei diversi modi di interpretare il lavoro, il mestiere o la funzione assunta, ma anche di considerare gli apprendisti, visti a volte alla stregua di allievi, a volte di lavoratori. Questi atteggiamenti hanno un impatto sul modo di concepire la propria funzione, di assumere il proprio ruolo, così come sulle pratiche pedagogiche e sul modo di affrontare il passaggio dalla scuola al lavoro.

Impressum

Editore

Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale IUFFP.

Per citare la pubblicazione

Lamamra, N., Duc, B., & Besozzi, R. (2019). Al centro del sistema duale, formatori e formatrici in azienda. Risultati di una ricerca e proposte d'intervento per chi opera nella formazione professionale. Lausanne: Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale IUFFP.

Traduzione italiana

Gianni Ghisla, IDEA Sagl

Dicembre 2019

Tutti i diritti riservati. La ristampa e la riproduzione di contenuti sono permesse soltanto con l'approvazione dello IUFFP.

SOMMARIO

1	A MO' D'INTRODUZIONE	4
1.1	Ringraziamenti	4
1.2	Alcune sfide per una ricerca sulle persone formatrici in azienda	4
1.3	La ricerca in breve	5
2	SFIDE DELLA FORMAZIONE IN AZIENDA	7
2.1	Dell'inesistenza di statistiche sulle figure chiave del sistema duale	7
2.2	Condizioni di accesso alla funzione poco chiare	9
2.2.1	Le condizioni di accesso alla funzione e le condizioni di svolgimento dell'attività	9
2.2.2	Il ruolo di formatore e formatrice aziendale	10
2.3	Percorsi	12
2.3.1	Modalità d'accesso alla funzione di formatore e di formatrice	13
2.3.2	Svariati percorsi nella formazione professionale	15
2.4	Vita quotidiana in azienda e condizioni di lavoro	17
2.4.1	Compiti e ruoli, variabili e scarsamente prescritti	17
2.4.2	Condizioni di lavoro contraddistinte da vincoli diversi	20
2.5	Socializzazione professionale	24
2.5.1	Socializzare sul lavoro	24
2.5.2	Preparare l'entrata nel mondo del lavoro	26
2.5.3	Accompagnare verso il mondo degli adulti	27
2.5.4	Familiarizzarsi con il mondo dell'azienda	28
2.5.5	Come avviene la socializzazione?	28
2.6	Verso una tipologia delle persone formatrici in azienda	30
3	SINTESI	35
4	PROPOSTE D'INTERVENTO	37
5	IL GRUPPO DI RICERCA	42
6	RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	44
7	PUBBLICAZIONI NELL'AMBITO DEL PROGETTO DI RICERCA	46

1 A MO' D'INTRODUZIONE

1.1 Ringraziamenti

Pochi sono gli studi dedicati alle aziende, nonostante il loro ruolo essenziale per il sistema duale. Analogamente rare sono le ricerche sugli attori che vi assicurano la formazione: quantunque il loro ruolo nel sistema svizzero sia molto importante, resta poco riconosciuto. Per ovviare a questa relativa invisibilità, nel periodo da agosto 2014 a novembre 2017, il nostro team ha condotto per la prima volta una ricerca inedita su questo gruppo di persone. Chi sono i formatori e le formatrici degli apprendisti? Ci si è dapprima concentrati su chi sono le persone formatrici, su quali siano i loro percorsi professionali e su come si diventa formatori o formatrici nelle aziende, per poi affrontare la loro vita quotidiana e in particolare le tensioni che segnano le loro attività, quella formativa come quella produttiva. Infine ci si è chinati su ciò che trasmettono alle persone in formazione e su come contribuiscono alla loro socializzazione professionale.

Come preambolo, desideriamo ringraziare calorosamente tutte le aziende che ci hanno aperto le loro porte, permettendoci non solo di condurre colloqui con i responsabili della formazione, i formatori e le formatrici aziendali, ma anche di osservare queste persone in attività, durante periodi variabili da una mezza giornata a uno o due interi giorni. Grazie per l'apertura e la fiducia che ci hanno dimostrato. La disponibilità delle imprese ha confermato l'importanza di concentrarsi su questo aspetto del sistema duale e su suoi attori chiave. Ringraziamo anche il Centre patronal vaudois e le diverse segreterie dei datori di lavoro per il loro sostegno all'inizio del progetto, in particolare nel contattare le prime aziende, in un momento in cui ancora pensavamo che sarebbe stato difficile accedervi. Dopo circa 80 interviste e 35 osservazioni (invece delle 50 e 25 previste), ci rendiamo conto che il loro spontaneo interesse ha trovato conferma anche nelle aziende. Ringraziamo inoltre la Conferenza latina dell'insegnamento post-obbligatorio (CLPO) e i suoi rappresentanti per il supporto nella raccolta dei dati quantitativi. Nonostante le difficoltà nell'ottenere le statistiche, il loro interesse e il loro entusiasmo ci hanno convinto a continuare sulla via intrapresa. Infine, vorremmo rendere un caloroso omaggio agli 80 formatori aziendali che ci hanno concesso il loro tempo e si sono dati da fare accogliendoci durante le osservazioni. Questi momenti di scambio sono stati arricchenti, ed è grazie a tutto quanto queste persone hanno condiviso con noi che siamo riusciti a valutare la loro importanza nel sistema duale. Nonostante le difficoltà che incontrano, gli imperativi della produzione, il loro impegno nella formazione, ma anche nel sostenere la nostra ricerca, meritano un plauso. Ci auguriamo che questo rapporto, oltre a presentare i nostri principali risultati e le proposte d'intervento, contribuisca al riconoscimento di queste figure, essenziali per il corretto funzionamento del sistema di formazione professionale svizzero.

1.2 Alcune sfide per uno studio sulle persone formatrici in azienda

Come già accennato, la ricerca sulla componente aziendale del sistema duale è poco avanzata. Così, gli scarsi studi disponibili si concentrano principalmente sulla disponibilità delle aziende a formare e sulle loro motivazioni (Müller & Schweri, 2012), in particolare in termini di costi e benefici (Fuhrer & Schweri, 2010; Schweri et al., 2003; Schweri & Müller, 2006; Strupler & Wolter, 2012). D'altro canto, affrontano la collaborazione delle imprese con la parte scolastica del sistema duale, il loro ruolo nelle situazioni di interruzione prematura dell'apprendistato (Negrini, Forsblom, & Schumann, 2013; Stalder & Schmid, 2006; Stamm, 2012) e la selezione degli apprendisti (Fibbi, Kaya, & Piguet, 2003; Imdorf, 2007).

Allo stesso modo, occorre evidenziare la scarsità di studi sulle persone al centro del sistema duale: i formatori e le formatrici aziendali. Questa invisibilità si riscontra anche a livello europeo, dove gli studi sulle persone che

formano nelle aziende sono rari. Una tale trascuratezza è tanto più sorprendente se si considera che la centralità di queste persone è stata messa in rilievo da varie ricerche sul sistema duale. La loro importanza come persone di riferimento appare negli studi sulla dimensione relazionale dell'apprendimento (Masdonati & Lamamra, 2009), altri studi menzionano il loro ruolo nelle interazioni quotidiane che favoriscono l'apprendimento sul posto di lavoro (Filliettaz, de Saint-Georges, & Duc, 2008). Infine, alcune ricerche sulle interruzioni dell'apprendistato hanno evidenziato il loro ruolo preminente nelle decisioni degli apprendisti relative alla rescissione del contratto o alla continuazione della formazione (Frey, Ertelt, & Balzer, 2012; Lamamra & Masdonati, 2009; Negrini et al., 2013; Stalder & Schmid, 2006). Questi ultimi aspetti evidenziano indirettamente un'altra faccia della centralità del loro ruolo: l'importanza nel processo di transizione dalla scuola al lavoro (Baumeler, Ertelt, & Frey, 2012).

Il presente rapporto riassume i principali risultati di un progetto sui formatori e sulle formatrici aziendali inteso a colmare alcune delle principali lacune nello stato attuale nelle conoscenze che li riguardano.

1.3 La ricerca in breve

Finanziato dal Fondo nazionale per la ricerca scientifica (progetto FNS100017_153323 « Les formateurs et formrices en entreprise, personnes-cléfs de la socialisation professionnelle »), il progetto è durato poco più di tre anni (dal mese di agosto 2014 a novembre 2017) e ha coinvolto i diversi Cantoni della Svizzera romanda.

La ricerca mira in primo luogo a comprendere meglio chi sono le persone interessate, i fattori (biografici, sociali) che le hanno portate a svolgere la loro funzione, i percorsi che hanno seguito in passato e gli atteggiamenti assunti in relazione alla funzione. In secondo luogo, la ricerca cerca di documentare la loro vita quotidiana, per rendere conto sia delle condizioni che devono affrontare nello svolgimento dei compiti sia delle risorse che hanno a disposizione. Infine, un terzo aspetto riguarda il loro ruolo nella socializzazione professionale degli apprendisti.

Con questi obiettivi sono stati raccolti dati quantitativi nei Cantoni francofoni (N=25'969), è stato analizzato materiale documentario (leggi, ordinanze, regolamenti), sono state condotte 80 interviste e sono state fatte 35 osservazioni in aziende formatrici di varie dimensioni (microimprese, PMI, grandi imprese) e nei vari settori di attività. Il progetto ha visto pure la realizzazione di una tesi di dottorato che si è avvalsa di quattro interviste di gruppo con i partecipanti ai corsi di 40 ore (N=28) in tre Cantoni francofoni (GE, VD, VS).

Per poter tenere in considerazione l'eterogeneità delle persone interessate dalla ricerca, gli intervistati sono stati selezionati in base al sesso, all'anzianità nella posizione come formatori, al loro status professionale e alle loro funzioni, come pure in base al tipo di azienda in cui lavorano (dimensioni, settore). La maggior parte di loro sono uomini (H: 48; F: 32), ricoprono statuti diversi all'interno delle aziende formatrici (dipendenti, quadri, dirigenti e datori di lavoro) e svolgono svariate funzioni legate al lavoro con gli apprendisti (formazione quotidiana, responsabilità amministrativa o gestione del personale). Lavorano in aziende di varie dimensioni (grandi: N=50; PMI: N=21; microimprese: N=9), con una tradizione di formazione più o meno lunga e attive in diversi settori: industria e manifattura¹ (N=21), commercio, trasporti e traffico (N=21), sanità, istruzione, cultura e scienza (N=11), gestione, amministrazione, banche e assicurazioni e sistema giudiziario (N=9), alberghi, ristoranti e servizi alla persona (N=7), tecnologia e informatica (N=5), edilizia e miniere (N=4) e, infine, agricoltura, silvicoltura e allevamento (N=2). Se la popolazione oggetto dell'indagine corrisponde nell'insieme ai dati statistici raccolti nella parte quantitativa della ricerca (Chabloz, Lamamra, & Perrenoud,

1 I seguenti settori si basano sulla nomenclatura generale delle attività (NOGA) dell'UFS.

2017), va notato che, a causa di problemi di accesso alle imprese (difficoltà di contatto, maggiore disponibilità delle grandi imprese a partecipare alla ricerca, ecc.), quelle di grandi dimensioni sono sovra rappresentate (N=50). Sebbene il campione non rispecchi completamente la realtà della formazione aziendale, dove la quota maggiore tra le imprese formatrici è rappresentata da PMI e microimprese, l'approccio qualitativo consente di evidenziare aspetti trasversali per imprese di diverse dimensioni. Sarebbe tuttavia interessante continuare lo studio con un maggior numero di PMI e microimprese.

La mancanza di conoscenza della popolazione presa in esame dà ragione ai diversi approcci adottati, sia quantitativi che qualitativi. Infatti, si è trattato di documentare la situazione (numero di persone, tipo di attività, settori) e, al tempo stesso, di capire meglio il percorso, la vita quotidiana e il ruolo di queste persone. Da qui la particolare pertinenza dell'approccio qualitativo che ha facilitato l'accesso alla loro realtà, in particolare al loro punto di vista sulla situazione vissuta, che necessitava letteralmente di essere messo in luce piuttosto che sottoposto a verifiche o a comparazioni analitiche. Le osservazioni hanno anche permesso di comprendere alcune realtà quotidiane quali la tensione tra produzione e formazione, la carenza di tempo e la frammentazione delle attività, indipendentemente dalle opinioni diffuse nel merito.



2 SFIDE DELLA FORMAZIONE IN AZIENDA

2.1 Dell'inesistenza di statistiche sulle figure chiave del sistema duale

Per poter delineare i contorni di chi sono i formatori e le formatrici in azienda e quindi rispondere a una parte della prima domanda di ricerca, sarebbe stato essenziale integrare le interviste con dati statistici. Purtroppo, e questo ha confermato la scarsa notorietà dei formatori e delle formatrici aziendali, questi dati non esistono né presso l'Ufficio federale di statistica (UFT) né presso la Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI). Poiché i Cantoni sono responsabili delle autorizzazioni relative alla formazione e sono coinvolti nella stipulazione dei contratti di apprendistato, abbiamo pensato che a questo livello dovesse esistere un elenco delle imprese formatrici – comprensiva dei responsabili della formazione –. Ci siamo quindi rivolti alla CLPO².

Se la mancanza di dati sistematici sulla popolazione presa in esame è un indicatore esplicito della carenza di studi, l'analogo disinteresse nella ricerca per la componente aziendale del sistema duale contribuisce a capire perché da parte dell'autorità pubblica non esista una necessità di generare e mettere a disposizione dati unificati. Quelli ricevuti erano in effetti molto eterogenei, parziali e difficilmente confrontabili tra loro, poiché il tipo di informazioni raccolte, le norme sulla protezione dei dati e la potenziale capacità di fornire informazioni variano considerevolmente da un Cantone all'altro³. Dei dati hanno potuto essere raccolti per i seguenti Cantoni: Berna (parte francofona), Friburgo, Giura, Neuchâtel, Vaud, Vallese. Le informazioni ricevute riguardavano, secondo i Cantoni, il sesso delle persone formatrici, le dimensioni e il settore di attività dell'azienda, la professione o le professioni a cui la persona forma e, infine, per il Cantone di Neuchâtel, la frequenza dei corsi di 40 ore. Dopo la verifica dei dati ricevuti, abbiamo avuto a disposizione informazioni su 25'969 formatori e formatrici in sei Cantoni.

Nonostante i dati dei vari Cantoni siano difficili da confrontare, qualche elemento informativo trasversale sui formatori lo si è comunque potuto rilevare.

■ Formatori e formatrici in azienda: una situazione variegata

I dati analizzati hanno permesso di evidenziare la diversità delle situazioni formative nelle aziende. Infatti, i formatori si occupano spesso di più apprendisti, un certo numero di loro forma a diversi mestieri, spesso sotto-specializzazioni dello stesso mestiere – ad esempio impiegato/a di commercio, formazione di base o estesa –, ma a volte anche a un mestiere affine come il meccanico o la meccanica di precisione che formano polimeccanici e polimeccaniche. Questo dimostra una certa flessibilità, con persone « multi-formatrici » che permettono all'azienda di formare apprendisti in diversi settori, limitando nel contempo i costi del personale. Infine, come ultimo elemento, la formazione aziendale non si basa solo su persone qualificate, vale a dire coloro che hanno completato la formazione di 40 ore, ma anche su colleghi con o senza la formazione di 40 ore che li sostengono. Pur essendo pienamente coinvolti nella formazione degli apprendisti, questi ultimi sono ancora meno visibili dei formatori a pieno titolo.

2 Ringraziamo tutti coloro che ci hanno permesso di ottenere questi dati. Prima di tutto, il signor Mougin che, ampiamente convinto dal nostro progetto, lo ha presentato in modo convincente ai membri della CLPO, il signor Pottier, allora presidente della CLPO, che ha reagito positivamente al nostro approccio e ha incoraggiato i suoi colleghi a darci il loro aiuto. Infine, i rappresentanti dei vari cantoni: Cosandey (Berna), Nydegger (Friburgo), Portmann (Giura), Feuz (Neuchâtel), Pottier (Vallese) e Bez (Vaud). Ringraziamo anche le persone che hanno risposto alle domande tecniche relative ai dati ricevuti, i signori M. Coehlo (Vaud) e M. Joliat (Jura).

3 Per informazioni più dettagliate sull'approccio e la metodologia utilizzati, si veda la relazione specifica sui dati statistici (Chabloy et al., 2017).

■ Formatori e formatrici : gli « uomini » della situazione

La maggior parte delle imprese formatrici sono attive nei settori dell'industria, dell'artigianato e dell'edilizia. Di conseguenza, va notato che predominano i formatori di sesso maschile. In tutti i Cantoni per i quali abbiamo avuto queste informazioni, il tasso di femminilizzazione è di circa il 30%. Possono verificarsi variazioni a seconda del particolare contesto economico. Questo tasso è paragonabile a quello della percentuale di donne tra gli insegnanti delle scuole professionali. La segregazione occupazionale nel mercato del lavoro si riflette quindi sui formatori e sulle formatrici che si ritrovano in settori prevalentemente maschili rispettivamente in settori a maggioranza femminile. Tuttavia, i dati di Neuchâtel sulla frequenza di corsi per formatori e formatrici aziendali (40 ore) forniscono un quadro più sfumato, con donne e uomini su un piano di parità. Ciò è dovuto ad un effetto ciclico, cioè all'arrivo nella formazione professionale di nuovi settori più femminilizzati (sanitario, sociale). Un monitoraggio dello sviluppo longitudinale permetterebbe di verificare se la funzione si sta femminilizzando o se si tratta solo di un effetto contestuale.

■ Formatori e formatrici che lavorano nelle micro-imprese e in settori di attività specifici

Nella statistica economica (STATENT), per i cantoni Giura, Friburgo e Vaud e pure a livello nazionale, le microimprese appaiono sovra rappresentate fra le imprese formatrici. È risaputo che il tessuto economico della Svizzera romanda è composto in gran parte da PMI, tuttavia sono le aziende più piccole a formare gli apprendisti e le apprendiste. È quindi importante concentrarsi sulla situazione dei formatori che lavorano in questi contesti, dove il tempo disponibile per l'attività formativa è scarso, la pressione per essere produttivi è elevata e incide sulla vita quotidiana. Oltre alla pressione quotidiana, le opportunità in termini di supporto e di formazione continua per questi formatori sono meno frequenti.

Alcuni settori, come l'industria e l'artigianato e l'edilizia, sono tradizionalmente interessati all'apprendistato. Si tratta di settori che offrono posti d'apprendistato e che sono storicamente impegnati nella formazione, analogamente a quello amministrativo e quello bancario, in particolare con la preponderanza della formazione degli impiegati di commercio, uno delle formazioni più seguite in Svizzera, a cui recentemente hanno dato man forte anche il settore assicurativo e i servizi.

■ Analisi da portare avanti

La mancanza di dati sistematici, tanto presso l'UFS quanto presso la SEFRI, ma anche, in misura minore, nei Cantoni, evidenzia la scarsa notorietà che in generale circonda le persone formatrici, come pure la mancanza d'interesse nei loro confronti. Con dati più completi, potremmo andare oltre nella conoscenza della loro realtà e nella comprensione dei loro problemi specifici.

Il tasso di attività delle persone formatrici consentirebbe di individuare le modalità di accesso e le forme di discriminazione indiretta. In effetti, l'elevato tasso di attività richiesto potrebbe spiegare la bassa presenza di donne, più spesso impiegate a tempo parziale. La questione dei tassi di occupazione permetterebbe anche di evidenziare un paradosso : ad un parziale riconoscimento dell'elevato onere richiesto dalla funzione, non svolgibile a percentuali ridotte, non fanno seguito la definizione di un vero statuto o un riconoscimento economico (cfr. punto 2.4.2). La formazione precedente e le posizioni occupate da queste persone ci consentirebbero di comprendere meglio i percorsi formativi dei formatori e delle formatrici aziendali e di riflettere, a partire da questa importante funzione del sistema duale, sulle « carriere » nella formazione professionale. L'età di queste persone ci permetterebbe di fare alcune ipotesi su come questa funzione si inserisce in un percorso di carriera : si tratta di una forma di promozione che

premia la lunga esperienza professionale, è un acceleratore di carriera o una forma di specializzazione che verrebbe scelta all'inizio di una carriera, oppure è un bivio, una forma di riorientamento che permette di lasciare la produzione? Informazioni più complete sul profilo e sui percorsi delle persone interessate consentirebbero finalmente di indirizzare meglio le offerte di formazione di base e continua e di agire in favore del loro riconoscimento.

2.2 Condizioni di accesso alla funzione poco chiare

2.2.1 Le condizioni di accesso alla funzione e le condizioni di svolgimento dell'attività

Le condizioni di accesso al lavoro sono disciplinate a livello federale dalla Legge sulla formazione professionale (LFPr) e dall'Ordinanza sulla formazione professionale (OFPr) e a livello cantonale dalle leggi cantonali sulla formazione professionale, che a loro volta si riferiscono al quadro nazionale. Le Ordinanze sulle professioni, redatte dalle organizzazioni del mondo del lavoro (OdL) e i regolamenti aziendali contengono ulteriori dettagli.

Assumere la funzione di formatore o formatrice in un'azienda implica il rispetto di un certo numero di criteri, specificati dalla Legge e dall'Ordinanza sulla formazione professionale:

- essere in possesso di un Attestato federale di capacità (AFC) nella professione in cui si forma o possedere una qualifica equivalente;
- aver completato una formazione pedagogica professionale equivalente a 100 ore di formazione, sostituibile da 40 ore di corsi convalidati da un attestato;
- avere due anni di esperienza professionale nel campo della formazione;
- dimostrare un adeguato saper fare pedagogico, metodologico e didattico.

Questi prerequisiti vengono analizzati nei paragrafi seguenti

L'Ordinanza (art. 48 OFPr) traccia a grandi linee i contenuti della formazione:

- a. formazione professionale e relativo contesto: sistema di formazione professionale, basi legali, offerte di consulenza;
- b. persona in formazione: socializzazione professionale di giovani e adulti in azienda, a scuola e nella società;
- c. insegnamento e apprendimento: pianificazione, svolgimento e valutazione di attività didattiche, supporto e accompagnamento delle persone in formazione nel processo concreto di formazione e apprendimento, valutazione e selezione sulla base dell'insieme delle doti;
- d. applicazione, nell'ambito di programmi di formazione aziendali e di offerte scolastiche, delle nozioni apprese;
- e. comprensione dei ruoli di docente, mantenimento dei contatti con il mondo aziendale e scolastico, pianificazione del proprio perfezionamento;
- f. rapporti con le persone in formazione e collaborazione con i loro rappresentanti legali e con le autorità, le aziende di tirocinio, la scuola professionale e altri luoghi di formazione;
- g. temi generali quali cultura del lavoro, etica, parità dei sessi, salute, multiculturalità, sostenibilità, sicurezza del posto di lavoro.

Secondo questi quadri legislativi, l'AFC e il certificato di formazione di 40 ore assicurano le conoscenze necessarie per la formazione degli apprendisti. Tuttavia, le OML possono stabilire altri requisiti, in particolare in termini di anni di esperienza. Nelle Ordinanze di alcune professioni, ad esempio, si prevede che siano necessari tre o addirittura cinque anni invece dei due anni stabiliti dalla LFPr e

dall'OFPr. Inoltre anche le imprese possono fissare altri requisiti in termini di formazione o di esperienza necessarie per assumere la funzione.

Inoltre, a livello intercantonale, la Conferenza svizzera degli uffici della formazione professionale (CSFP) ha sviluppato uno strumento per favorire la qualità della formazione, la Qualicarte⁴ che contiene una serie di raccomandazioni non vincolanti. Ad esempio, propone che i formatori aggiornino le loro competenze attraverso una formazione continua :

*« Il formatore o la formatrice si preoccupa della propria formazione continua, sia professionale che pedagogica e didattica. In un mondo in costante evoluzione, la qualità della formazione può essere garantita a lungo termine solo attraverso una formazione continua e regolare. »
(Manuale Qualicarte, art. 27)*

Le competenze necessarie per svolgere la funzione sono menzionate in modo relativamente vago nel quadro legislativo federale.

« Il datore di lavoro veglia a che la formazione venga svolta da specialisti che dispongono delle capacità e delle qualità personali necessarie. » (LFPr art. 20, 45)

Mentre le capacità professionali si riferiscono ai requisiti di cui sopra (AFC, anni di esperienza), le qualità personali non vengono definite. Inoltre, va sottolineata la responsabilità lasciata alle aziende nella scelta dei formatori.

È quindi necessario passare al livello dei manuali aziendali per trovare indicazioni più precise al riguardo delle relative attese. Emergono tre tipi di competenze: competenze sociali (presentazione convincente, buone attitudini comunicative e organizzative, ecc.), professionali (lavorare in modo strutturato, organizzando e pianificando attività che permettono di mantenere in ogni momento una visione d'insieme dello stato di avanzamento del proprio lavoro e degli obiettivi da raggiungere, ecc.) e pedagogiche o didattiche (comportamento costruttivo e proattivo con i giovani, capacità di accompagnamento, ecc.).

Un ultimo elemento disciplinato dal quadro legislativo federale, e più in particolare dalle Ordinanze sulle professioni, riguarda le condizioni in cui la funzione viene svolta. Anche in questo caso, la responsabilità viene trasferita alle aziende, tenute ad attuare le seguenti condizioni: per i mestieri a cui si forma, la regola è che un'azienda deve disporre di un formatore al 100 % o due al 60 %. Ciò è di grande importanza, dato che la maggior parte degli apprendisti vengono formati in micro-aziende e in PMI. In questo contesto, infatti, la questione del tasso di attività e della disponibilità di personale si pone in modo particolarmente urgente.

2.2.2 Il ruolo di formatore e formatrice aziendale

Dalle differenti fonti documentali si possono evincere le molteplici funzioni che concorrono a definire il ruolo di formatore e formatrice aziendale.

⁴ CSFP (2011).



Tuttavia, il quadro legislativo rimane molto vago quando specifica che il compito consiste nella «formazione alla pratica professionale» e nella «formazione degli apprendisti». La formazione dell'apprendista costituisce la base della funzione, ma le modalità per realizzarla non vengono specificate a livello federale.

La CSFO fornisce qualche specificazione nella sua Qualicarte e precisa che il formatore deve monitorare e valutare i risultati scolastici e i progressi nell'apprendimento dei giovani sulla base degli obiettivi di apprendimento, fissati utilizzando i documenti ufficiali (documentazione dell'apprendimento, rapporto di formazione, piano di formazione).

Oltre a valutare le prestazioni scolastiche e monitorare i progressi dell'apprendista, la persona formatrice deve anche controllarne il lavoro. Questa dimensione di controllo compare solo nei manuali aziendali e ci ricorda che il rapporto tra formatore e apprendista fa parte di un contratto di lavoro e

sottostà ad un rapporto gerarchico. Il formatore e la formatrice sono quindi responsabili di assicurare che l'apprendista rispetti le regole, gli orari aziendali e i comportamenti attesi.

Il seguente estratto da un manuale aziendale, illustra bene la multidimensionalità del ruolo : trasmissione della conoscenza e formazione alla professione, controllo e valutazione, supporto e assistenza, rispetto delle regole aziendali, ecc. :

« Il formatore è il superiore diretto dell'apprendista, responsabile della formazione professionale e pedagogica, nonché del rispetto delle regole. Il suo compito è quella di trasmettere conoscenze, metodi e competenze sociali e di accompagnare l'apprendista fornendogli un sostegno. Egli sviluppa un programma di formazione adattato al settore e ai servizi offerti, mettendo a punto con l'apprendista gli obiettivi da raggiungere. Infine controlla regolarmente le prestazioni e i progressi dell'apprendista. » (Manuale del formatore di un'importante azienda di telecomunicazioni)

Un ultimo aspetto del ruolo che appare nei manuali aziendali chiede al formatore di essere un « modello » per gli apprendisti e di « rappresentare la cultura aziendale ». Anche in questo caso, la questione di cosa significhi esattamente fungere da modello o di come sia da rappresentare e trasmettere una cultura aziendale rimane sospesa. Tuttavia, quest'ultimo aspetto evidenzia il ruolo del formatore e della formatrice nella socializzazione professionale dell'apprendista, in particolare all'interno della cultura aziendale.

Alla luce di questi diversi documenti, le modalità di accesso e di svolgimento della funzione formativa non sono regolamentate in modo esaustivo. Mentre il livello federale stabilisce i principi fondamentali, spetta ai Cantoni e alle imprese attuarli. Tuttavia, anche se le leggi cantonali e i manuali aziendali sono più precisi su alcuni aspetti, il margine di interpretazione, soprattutto per quanto riguarda il ruolo da svolgere, è considerevole.

2.3 Percorsi

Siccome la carenza di informazioni non ha permesso di ricostruire i percorsi delle formatrici e dei formatori sulla base di dati statistici, si è fatto capo a interviste semi-strutturate. In Francia uno studio sui percorsi dei formatori di apprendisti (Capdevielle-Mougnibas et al., 2013) mostra che la maggior parte di loro proviene da un retroterra professionale che conferisce continuità al loro impegno. Nel contesto svizzero, dove la formazione professionale è la più seguita dopo la scuola dell'obbligo (SEFRI, 2018), non è determinante mettere in rilievo una tale continuità. Tuttavia, si potrebbero individuare altre « tradizioni », con i formatori e le formatrici provenienti da micro-ambienti di lavoro autonomo, dove gli apprendisti sono inseriti nell'azienda di famiglia, o da famiglie in cui uno o entrambi i genitori hanno svolto un apprendistato oppure dispongono di un'esperienza nella formazione o più in generale nell'insegnamento.

Questi percorsi sono stati ricostruiti in due fasi. Un'analisi iniziale ha portato all'identificazione delle varie modalità di accesso alla funzione formativa. Così, mentre alcuni formatori e formatrici affermano di aver assunto la funzione a seguito di una richiesta del loro datore di lavoro, per altri e altre si tratta di una scelta personale (Bahl, 2008, 2012; Capdevielle-Mougnibas et al., 2013). Una seconda analisi si è basata su elementi oggettivi della biografia degli intervistati (origine sociale, formazione seguita, carriera professionale) che ha permesso di evidenziare la mobilità del percorso sociale e professionale).

2.3.1 Modalità d'accesso alla funzione di formatore e di formatrice

Questa prima analisi, basata su interviste di gruppo, ha identificato due modalità di accesso alla funzione: si può diventare formatore o formatrice su designazione del datore di lavoro o per scelta personale. Se, per ragioni di mancanza di tempo o di eccesso di lavoro amministrativo, taluni resistono per così dire ad una tale designazione, per altri l'attribuzione della funzione può anche essere vista come un'opportunità ricca di senso:

«Ho una direzione che è sufficientemente disponibile verso la formazione dei giovani e mi ha chiesto se ero disposto a prendere un'apprendista. Ci ho pensato e poi ho trovato l'idea comunque simpatica. Personalmente, mi dà qualcosa in più da fare e poi poter trasmettere il mestiere a qualcuno è sempre gratificante. Quindi ho detto di sì.»

Clément, chef di cucina e formatore aziendale in una grande impresa agroalimentare

Ci sono vari elementi che rendono sensato un incarico da parte del datore di lavoro. La possibilità di trasmettere il mestiere è anzitutto un arricchimento dell'attività quotidiana e permette anche di ottenere una forma di riconoscimento («è gratificante»). Per altri, il riconoscimento derivante dall'incarico è più simbolico e va nella direzione di formalizzare una situazione acquisita, dal momento che già svolgevano la funzione prima che gli venisse attribuita. Altri ancora vedono questa nuova posizione come un'opportunità per sviluppare una carriera professionale. Infine, nonostante si tratti di un incarico, alcuni lo considerano una cosa ovvia, un compito che è parte integrante del lavoro:

«Fa parte del nostro mestiere [...] e le governanti hanno questa anima formatrice, altrimenti non siamo governanti. [...] c'è già questo ruolo di formatore nel mestiere.»

Monique, governante di economia domestica e formatrice aziendale nel ristorante di una grande azienda agroalimentare

Se da un lato alcune professioni sembrano essere manifestamente interessate alla formazione, questo tipo di discorso riflette pure il profondo radicamento della formazione duale in Svizzera. Per chi ha svolto un apprendistato la trasmissione del mestiere ai futuri professionisti è cosa ovvia. Appare qui anche un discorso sulla «vocazione» alla formazione, che si nota frequentemente tra i formatori e le formatrici e che verrà sviluppato di seguito.

Per quanto riguarda chi lo fa per scelta, l'esperienza di apprendista è spesso un fattore determinante per l'impegno nella formazione. Si iscrive in una logica di continuità che muove da un'esperienza positiva o, al contrario, in una logica di rottura legata a un'esperienza negativa, per «correggerla».

Al di là di questa iscrizione in continuità o rottura, il discorso vocazionale appare molto spesso tra chi ha fatto una scelta:

«[...] Mi piace trasmettere.»

Constance, infermiera-formatrice in un'istituzione sanitaria e sociale (PMI)

Come per le persone a cui è stato attribuito l'incarico, questa «inclinazione didattica» si ritrova in chi ha fatto una scelta ed evidenzia i percorsi resi possibili dalla formazione professionale. Per un certo numero di formatori e formatrici il desiderio di insegnare è legato ad un passato scolastico difficile e

all'impossibilità di seguire il percorso tradizionale per diventare insegnante. Dopo un apprendistato e un'esperienza professionale, si presenta l'opportunità nel contesto della formazione sul posto di lavoro. Possiamo quindi parlare di una forma di « recupero » :

« A un certo punto, quando ero bambino... adolescente, mi sarebbe piaciuto fare l'insegnante. Avrei dovuto studiare poi ed ero nel periodo dell'adolescenza per cui non ce l'ho fatta ! »

*Odile, assistente operativa e coach
in una grande azienda di distribuzione e logistica*

Questo tipo di percorso professionale rende visibili anche forme di « carriere » realizzabili grazie alla formazione professionale, dove, senza fare una carriera tradizionale (mobilità verso l'alto con cambiamento di status professionale), è ancora possibile una certa mobilità.

La vocazione all'insegnamento è un discorso legato al desiderio di trasmettere la professione :

« ...la parte gratificante è che hanno fatto sì i loro esami, ma per me è soprattutto gratificante allora...va bene gli esami, sì, ma ecco... sono riuscita a dare la passione per il mio lavoro »

*Murielle, governante di economia domestica e formatrice
in una grande azienda alberghiera*

Per questa formatrice, molto legata al suo lavoro, la trasmissione del mestiere è fonte di gratificazione, di riconoscimento simbolico, ed equivale a fa crescere la passione per la professione. Per altri, si tratta di trasmettere ciò che chiamano « l'anima della professione ». Tra queste motivazioni c'è qualcosa che è nella tradizione delle corporazioni, anche del cameratismo : formare futuri professionisti, certo, ma soprattutto « gente del mestiere ».

Infine, alcune persone optano per la posizione di formatore in un'azienda per motivi completamente diversi, in particolare per lasciare parte del lavoro produttivo con i suoi vincoli. È il caso di Jonathan, arrivato alla posizione « per caso », quando un'agenzia di collocamento gli ha offerto una posizione come formatorer :

« Avevo fatto un po' il giro del mestiere... Abbiamo fatto un test, ho tenuto una lezione, la trasmissione della conoscenza è stato qualcosa che mi è piaciuto. »

*Jonathan, riparatore e formatore
in una grande azienda orologiera*

Assumere il ruolo di formatore permette quindi a volte di rilanciare un'attività professionale divenuta noiosa, ma anche di resistere ai cambiamenti che si sono verificati nel mondo del lavoro, o più specificamente ai cambiamenti nella professione. Questa motivazione può in alcuni casi essere letta come una forma di resistenza a queste evoluzioni da cui le persone interessate cercherebbero di prendere le distanze.

Nel complesso, questa prima analisi ha permesso di incrociare i percorsi dei formatori e delle formatrici con motivazioni diverse: la « vocazione insegnante », talvolta vanificata da un passato scolastico sfavorevole, ma resa possibile nel corso della carriera professionale ; al di là del desiderio di trasmettere, la volontà di insegnare una professione specifica, un saper fare, una tradizione ; il riconoscimento simbolico veicolato dalla funzione, da cui traspare la mancanza di riconoscimento formale di queste

persone (vedi 2.4.2); infine, il desiderio di lasciare alcuni aspetti del lavoro (difficoltà, orari) o di rinnovare le proprie attività, diventate di routine.

2.3.2 Svitati percorsi nella formazione professionale

I seguenti elementi hanno fornito le basi per un'analisi descrittiva dei percorsi: origine sociale (livello di formazione e occupazione dei genitori), livello di formazione (di base, superiore), formazione continua, posizioni ricoperte, cambiamento di statuto (dipendente, quadro).

Dati questi elementi oggettivi, si profilano cinque tipi di percorsi: in ascesa, orizzontali, « carriere parallele », « percorsi paradossali » e infine percorsi verso il basso.

In primo luogo, i percorsi in ascesa o « carriere » (N=33) sono caratterizzati dalla mobilità verso l'alto rispetto all'ambiente di origine (livello di formazione migliore di quello dei genitori) e accompagnati da un cambiamento di statuto (persone che sono diventate dirigenti o imprenditori).

In secondo luogo, si osservano i percorsi orizzontali che abbiamo chiamato percorsi di riproduzione sociale (N=20). Le persone avviate su questi percorsi non cambiano il loro statuto professionale e soprattutto hanno un livello di formazione simile a quello dei genitori. Si tratta spesso di persone i cui genitori avevano un livello di istruzione superiore alla media, specificamente una formazione professionale di base completata, oppure anche una formazione professionale superiore o universitaria.

In terzo luogo, i percorsi definiti « carriere parallele » (N=19), vale a dire percorsi contraddistinti da mobilità sociale, concretamente dall'acquisizione di un livello di formazione superiore a quello dei genitori, tuttavia senza cambiamento di statuto (non rientrano nei quadri).

In quarto luogo, i percorsi descritti come « paradossali » (N=5), cioè percorsi che iniziano con un'elevata mobilità verso l'alto (inclusi i percorsi di « transizione di classe », cioè di persone di origine poco qualificata o addirittura non qualificata che hanno conseguito un dottorato universitario). Ad ascese rapide di questo genere fa poi seguito un declassamento con persone che si riorientano verso delle professioni e delle funzioni al di sotto del livello a cui la loro formazione le avrebbe potuto destinare.

Infine, il quinto tipo di percorso comprende i percorsi di declassamento (N=3). Sono pochissimi presso la nostra popolazione e riguardano persone che hanno un livello di istruzione inferiore a quello dei genitori e non occupano una posizione dirigenziale.

Nel complesso, i percorsi dei formatori e delle formatrici rivelano una mobilità verso l'alto, formalizzata o meno a livello di ruolo professionale. Il sistema di formazione professionale sembra quindi consentire questi percorsi verso l'alto, reali con cambiamento di statuto o simbolici con abbandono della produzione per passare alla formazione. Tuttavia, un certo numero di percorsi non presenta alcuna forma di mobilità e conferma la logica della riproduzione sociale, specifica dei percorsi nelle classi lavoratrici. Queste forme di riproduzione sociale sono particolarmente interessanti in Svizzera, dove si può parlare, in alcuni casi, di una vera e propria tradizione familiare nella formazione professionale. L'analisi di questi percorsi deve essere proseguita, al fine di valutare gli effetti generazionali (mobilità sociale generale per le persone nate durante gli anni del boom economico postbellico) e gli effetti della migrazione (mobilità in relazione al livello dei genitori, ma a volte anche il declassamento legato al mancato riconoscimento della formazione fatta nel paese di origine).

Ulteriori analisi sono in corso. I cinque percorsi « oggettivi » vengono confrontati con la percezione soggettiva degli intervistati, il che rende possibile sfumare ciò che « fa carriera ». In alcuni casi, infatti, lo statuto e la posizione ricoperti sottolineano una carriera di successo, analogamente al discorso soggettivo sul proprio percorso, come nel caso Paul, agricoltore e responsabile della formazione in una piccola azienda di distribuzione e logistica.

« I miei colleghi capiscono bene che sono io il capo! Sono qui per controllare (sic), sono io che comando. E comunque voglio esserlo »

In altre situazioni, sono le diverse fasi di un percorso professionale, la possibilità di cambiare lavoro, ad esempio da lavoratore a formatore, a documentare la « carriera », anche in assenza di uno statuto di dirigente o di indipendente. Federica, assistente operativa e formatrice in una grande azienda di distribuzione e logistica, racconta il suo percorso professionale come una vera e propria esperienza di mobilità, soprattutto sociale:

« Ero una ragazzina italiana insignificante arrivata in Svizzera all'età di 10 anni. »

Dopo aver completato la scuola elementare, la scuola media e un anno di formazione post-obbligatoria, nel corso degli anni ha continuato la sua formazione (diploma di formatrice d'adulti, attestato nel commercio al dettaglio) e ha cambiato spesso lavoro nella stessa azienda, dove è rimasta per 34 anni. Ha inoltre assunto altre funzioni legate alla formazione professionale: perita, formatrice nei corsi interaziendali. Non ha uno statuto a livello di quadri, ma « non le interessa », considerando la sua carriera come una vera e proprio processo evolutivo.

Un'altra analisi in corso consiste nel mettere a confronto questi percorsi descritti con la tipologia dei formatori (vedi 2.6). Ciò aiuterà a capire meglio se un certo atteggiamento, un certo modo di interpretare la funzione è legato al reale percorso seguito oppure invece alla sua percezione soggettiva. Questi approfondimenti saranno particolarmente utili per comprendere il processo di accesso alla funzione, ma anche di inserimento e posizionamento nell'attività. Sarà così possibile prendere in considerazione strategie d'intervento per sostenere i formatori in base al loro percorso, ma anche in base al modo in cui assumono la funzione.

2.4 Vita quotidiana in azienda e condizioni di lavoro

Lo studio ha anche cercato di documentare la vita quotidiana dei formatori e delle formatrici. In primo luogo, sono stati ricostruiti i compiti svolti in relazione alla funzione formativa così come il ruolo assunto in senso più ampio. In una seconda fase sono state studiate le condizioni di svolgimento della funzione con la messa in rilievo dei vincoli incontrati e delle strategie messe in atto per farvi fronte.

2.4.1 Compiti e ruoli, variabili e scarsamente prescritti

Due elementi balzano all'occhio quando si guarda ai compiti assunti dai formatori e dalle formatrici aziendali: la scarsa prescrizione e la molteplicità. Come osservato in precedenza, la LFPr e l'OFPr non specificano i compiti relativi alla funzione. Semplicemente si parla di «formazione pratica professionale» (LFPr, art. 45). Le Ordinanze sulle professioni insistono a livelli di dettaglio variabili su compiti quali la valutazione degli obiettivi formativi come specificati nel piano di formazione e di monitoraggio dello sviluppo delle competenze dell'apprendista. Esse prescrivono anche le risorse da utilizzare per adempiere a questi compiti, come la documentazione dell'apprendimento, il rapporto di formazione o i colloqui regolari. Inoltre, i formatori e le formatrici hanno a disposizione un manuale federale per la formazione in azienda⁵.

Basato sugli stessi obiettivi e contenuti della formazione di 40 ore, il manuale mette a disposizione strumenti per le fasi principali della formazione, dall'assunzione dell'apprendista fino all'ottenimento dell'attestato. Tuttavia, dalle interviste risulta che, quando si tratta di rendere conto degli apprendimenti avvenuti in azienda, i formatori si riferiscono più alla documentazione dell'apprendimento tenuta dall'apprendista che non a questo manuale presentato e discusso durante la loro formazione. Infine, va rilevato che i regolamenti di formazione e i cahier de charge dei formatori introdotti dalle aziende stesse rappresentano una sorta di potenziale prescrittivo al suo massimo livello. In verità, tuttavia, i compiti relativi alla funzione formativa non sono che scarsamente prescritti a questo livello, vuoi per l'assenza dei documenti, vuoi per la scarsa precisione con cui vi vengono esposti i compiti.

Per quanto emerge dalle interviste, i compiti assunti dai formatori e dalle formatrici appaiono come molto diversificati e vanno ben oltre la dimensione di accompagnamento indicata dalle prescrizioni. Le parole di Serge, elettricista e responsabile della formazione in una grande azienda pubblica di distribuzione di risorse energetiche illustrano bene questa diversità:

«[E poi, nella vostra posizione, cosa fate esattamente?] Diciamo che faccio dell'organizzazione, della pianificazione, dell'insegnamento, della collaborazione con altre aziende esterne, con le scuole, con l'ufficio di orientamento e della formazione professionale.»

Insegnamento o trasmissione nel senso stretto del termine, organizzazione della formazione, collaborazione con altri attori della formazione professionale... A tutto ciò si possono aggiungere: l'accompagnamento e il controllo dell'evoluzione delle conoscenze dell'apprendista; i compiti amministrativi,

⁵ Questo manuale è stato realizzato dalla Conferenza svizzera degli uffici della formazione professionale (CSFP) in collaborazione con il SEFRI.

molto presenti nella descrizione che i formatori fanno della loro vita quotidiana e che spesso si riferiscono ai documenti da compilare nell'ambito dell'accompagnamento dell'apprendista; il coordinamento della presa a carico dell'apprendista all'interno dell'azienda; la sua integrazione nell'attività professionale ma anche nel gruppo di lavoro; il suo sostegno nelle situazioni di difficoltà incontrate a scuola, sul posto di lavoro o nella vita privata; la prevenzione in termini di salute e sicurezza sul lavoro; senza dimenticare, per un certo numero di formatori, la selezione e l'assunzione degli apprendisti. Come si può evincere da quest'ultimo punto, i compiti appena elencati sono svolti in modo variabile dai formatori, a seconda della loro funzione formativa. Ad esempio, i compiti relativi all'assunzione vengono attribuiti piuttosto ai responsabili della formazione, mentre i compiti di istruzione (mostrare, spiegare, far svolgere esercizi, ecc.) vengono lasciati ai formatori. Appare così anche come i compiti formativi siano distribuiti tra le diverse persone. Infatti, il formatore aziendale è raramente solo nello svolgimento dell'attività formativa, sono coinvolti anche altri colleghi, siano essi formatori o formatrici ufficiali, ma con una funzione diversa (responsabilità amministrativa o gestione del personale), o colleghi impegnati in modo informale. Questa distribuzione dipende in gran parte dall'organizzazione della formazione e dalle dimensioni dell'azienda. Si noti inoltre che taluni formatori sono impegnati ad altri livelli del sistema duale come periti degli esami finali o come relatori nei corsi interaziendali.

È anche interessante notare che questi diversi compiti corrispondono ad altrettanti ruoli assumibili dai formatori aziendali nella formazione degli apprendisti o nella formazione in generale. Come i compiti, anche i ruoli emergono trasversalmente dalle interviste. Essi sono attribuiti variabilmente a seconda dell'organizzazione della formazione in azienda e della funzione del formatore, ma anche del modo in cui questi interpreta la sua funzione.

La tabella seguente riassume questi diversi compiti, i ruoli corrispondenti e ne specifica le dimensioni principali.

Compiti	Ruoli	Dimensioni principali
Trasmettere	Trasmittitore Trasmittitrice	Trasmettere saperi, saper fare, saper essere, saperi relazionali. Mostrare, spiegare far fare esercizi o test di prova, fare giochi di ruolo, tenere corsi, ecc. Sviluppare l'accompagnamento nel corso dell'apprendimento.
	Socializzatore Socializzatrice	Introdurre ai saperi, ai valori, alle regole, ecc. attinenti al mestiere appreso, al mondo del lavoro in generale, all'azienda formatrice e al mondo degli adulti. Trasmettere la passione per il mestiere.
	Fungere da esempio	Dare il buon esempio in quanto professionista, esperto, ma anche adulto.
Organizzare e coordinare	Pianificatore pianificatrice	Organizzare il lavoro dell'apprendista. Coordinare la formazione con i colleghi.
Integrare	Integratore Integratrice	Accogliere, introdurre nel collettivo di lavoro e nelle attività.
Sostenere	Accompagnatore Accompagnatrice	Prevenire e identificare le difficoltà. Sostenere in relazioni ai corsi professionali, agli esami, alle difficoltà sul posto di lavoro, in caso di problemi personali.
Controllare	Valutatore Valutatrice	Seguire il piano di formazione, controllare i voti scolastici, valutare lo sviluppo delle competenze, fare il punto con i diversi formatori e trasmettere la valutazione all'apprendista. Controllare la qualità del lavoro.
Amministrare	Amministratore Amministratrice	Monitorare i voti, la pagella della scuola professionale, la documentazione dell'apprendimento (a volte un sistema di monitoraggio interno all'azienda formatrice).
Far prevenzione in materia di salute e sicurezza sul lavoro	Garante delle condizioni generali	Informare l'apprendista riguardo alle norme in materia di salute e sicurezza durante le giornate di benvenuto o durante i primi giorni di lavoro. Continuare quotidianamente la sensibilizzazione.
Lavorare in rete	Persona di contatto	Organizzare la formazione con le altre persone formatrici. Essere in contatto con gli insegnanti e altri ruoli della scuola professionale, con i periti. Essere in contatto con i genitori.
Reclutare	Reclutatore Reclutatrice	Fare la selezione degli apprendisti. Partecipare ad una parte della procedura.

Alcuni di questi compiti e ruoli evidenziano l'importanza dell'attività svolta dai formatori aziendali nel processo di transizione vissuto dalle persone in formazione durante l'apprendistato, in termini di passaggio dalla scuola al lavoro, ma anche dall'adolescenza all'età adulta. La questione della transizione si ritrova quindi nei ruoli relativi alla trasmissione, alla socializzazione, all'integrazione o anche all'accompagnamento.

2.4.2 Condizioni di lavoro contraddistinte da vincoli diversi

Oltre alla molteplicità dei compiti e dei ruoli assunti, un altro aspetto della vita quotidiana dei formatori e delle formatrici rimanda alle condizioni di svolgimento della loro funzione formativa, condizioni legate a tre vincoli principali: la tensione tra produzione e formazione, che è parte integrante del sistema duale e particolarmente acuta per le persone formatrici; la frammentazione dell'attività e la sfida legata al tempo disponibile per svolgere la funzione; infine la mancanza di riconoscimento della funzione formativa stessa.

■ La tensione tra produzione e formazione

Se la tensione tra i poli dell'attività produttiva e dell'attività formativa è stata finora individuata soprattutto sul fronte degli apprendisti, impegnati sia nella formazione che nelle attività produttive dell'azienda, appare analogamente anche nella vita quotidiana dei formatori aziendali, che portano perlopiù un doppio cappello: quello del formatore e quello dell'impiegato. In alcuni casi, questa tensione è particolarmente elevata, essendo parte integrante della loro attività. Lo si può evincere chiaramente dalla seguente testimonianza:

« Per finire il problema è avere più tempo. Ma avere più tempo dipende anche dal carico di lavoro che abbiamo. Perché dobbiamo formare e nel contempo essere efficienti anche nel nostro lavoro. Quindi è vero che non è come in una scuola dove si fa solo questo. Dobbiamo essere efficienti nelle consegne, nei tempi, in tutto. »

*Gustavo, autista di camion pesanti e formatore
in una grande impresa di trasporti*

Nella maggior parte delle aziende in cui sono state condotte le interviste, dall'insieme dei vincoli di produzione, compresa la pressione sui rendimenti, deriva un impatto sui compiti formativi. La sfida consiste quindi nell'organizzare la propria attività e quella dell'apprendista senza penalizzare né gli imperativi produttivi né, possibilmente, le esigenze formative. Occorre pertanto alternare i momenti incentrati principalmente sulla formazione dell'apprendista e i momenti dedicati alle attività produttive. Per riuscire in questa difficile articolazione tra imperativi spesso vissuti come contraddittori, i formatori e le formatrici fanno ricorso a diverse strategie rispetto all'apprendista: lasciare la propria attività quando occorre fargli svolgere compiti che richiedono un accompagnamento; attribuirgli esercizi o compiti per i quali è autonomo, così da poter avanzare nel proprio lavoro produttivo; infine lavorare insieme su un'attività produttiva affidandone una parte all'apprendista, ecc. Per svolgere la loro funzione formativa, taluni formatori si spingono fino a ricorrere a spazi non solo al di fuori degli orari ufficialmente previsti nel cahier de charge, ma anche al di fuori dell'orario di lavoro formale, ad esempio il sabato mattina, così da poter sfruttare momenti esenti da obblighi di produzione.

È ciò che esprime un formatore :

« BBeh, il tempo bisogna prenderselo, il datore di lavoro non ci dà tempo per questo e questo, quindi dobbiamo organizzarci noi per organizzare piani di formazione, sequenze di formazione... Tutto questo tipo di organizzazione e di lavoro dobbiamo prenderlo a carico sul nostro tempo. »

Jérémy, , impiegato di commercio e formatore in una grande banca

Se la produzione è spesso all'origine di forte vincoli nella pratica quotidiana dei formatori, l'altro elemento costitutivo della tensione, la formazione, non deve essere sottovalutata. La sfida della formazione emana, ad esempio, dalle Ordinanze e dai piani di formazione, dal contratto di apprendistato, dai controlli effettuati dai periti e dalle aspettative di successo riposte negli esami.

■ La frammentazione dell'attività e la sfida legata al tempo di formazione

La tensione tra produzione e formazione che attraversa l'esperienza dei formatori e delle formatrici aziendali si ripercuote sull'organizzazione della loro un'attività, verosimilmente contraddistinta da una significativa frammentazione. Infatti, le persone formatrici, prese nel loro doppio ruolo e spesso con posizioni di responsabilità nell'azienda (responsabile di settore, dirigente, direttore), si spostano costantemente da un compito all'altro, dalla supervisione di un apprendista a una priorità o a un'emergenza in un altro campo di attività. Il loro lavoro appare quindi particolarmente frammentato tra questi diversi tipi di sollecitazioni che si susseguono e affiancano a volte in lassi di tempo molto brevi (ad esempio, svolgere un'attività formativa e allo stesso tempo essere disponibili di fronte ai clienti).

Inoltre, come discusso in precedenza, la carenza di tempo a disposizione per la formazione dell'apprendista viene evocata più volte. Certo, la sensazione di sovraccarico e l'intensificazione dei ritmi di lavoro sono condizioni sempre più comuni nelle aziende. Tuttavia, il doppio cappello dei formatori sembra accentuare il disagio :

« Ma oltre al cappello [di formatore], a volte è il tempo che manca. Quindi il doppio cappello è... molto, molto sportivo. »

Michaël, impiegato del commercio al dettaglio, responsabile e formatore in una grande azienda di distribuzione

È interessante notare che anche i formatori e le formatrici che lavorano in centri di formazione annessi ad un'azienda possono lamentarsi della mancanza di tempo, poiché questi centri operano spesso come filiali dell'azienda e sono quindi soggetti agli stessi vincoli di produzione e di rendimento.

Ne consegue che, quasi sistematicamente, il tempo per assumere la funzione formativa è considerato insufficiente. Difficile da quantificare per gli interessati, viene raramente formalizzato dalle imprese e sembra essere uno dei principali intralci alla formazione interna.

■ Un riconoscimento fragile

Anche la questione del riconoscimento, affrontata in molte occasioni dalle persone che abbiamo incontrato, sembra avere un effetto inibente.

La fragilità del riconoscimento si manifesta prima di tutto in modo informale o simbolico. Il fatto che i colleghi e la gerarchia abbiano sovente scarsa considerazione del lavoro effettivamente svolto, va a scapito dell'identità del ruolo all'interno dell'azienda. Ciò è dovuto in particolare alla relativa invisibilità dell'attività di formazione che risulta difficile da quantificare, proprio perché si svolge secondo un registro completamente diverso da quello della produzione, come appare dalla testimonianza di questa formatrice:

«Penso che non ci si rende affatto conto di tutto il lavoro che faccio, poco ma sicuro. Sicuro. [...] Così ho provato, mi è stato chiesto di dire le ore che passo facendo questo e quel compito, ma è difficile da quantificare, così ecco ho cercato di farlo, per fare in modo che il mio superiore gerarchico potesse rendersi conto del tempo utilizzato. Solo coloro che lavorano con me e si occupano della formazione con me si rendono conto del carico di lavoro.»

*Claudine, laboratorista chimica e responsabile degli apprendisti
in una grande azienda*



In secondo luogo, dal punto di vista formale, il riconoscimento varia molto. A seconda dei casi incontrati, vanno menzionati in particolare la mancanza di uno sgravio per il tempo dedicato alla formazione dell'apprendista, l'assenza di uno statuto ad hoc e di qualsiasi remunerazione o premio associato alla funzione. Più in particolare, si rileva pure un'insufficiente o inesistente formalizzazione dei compiti di formazione, l'assenza di un cahier de charge o di un regolamento a disciplinamento della funzione. La mancanza di riconoscimento formale si delinea come una questione trasversale all'attività formativa, che ne determina le condizioni di svolgimento concrete, così come le risorse disponibili e il tempo di lavoro formalmente attribuito.

Di fronte a queste carenze, i formatori e le formatrici aziendali trovano soddisfazione e riconoscimento nel loro lavoro quotidiano con gli apprendisti. Il loro feedback, i loro progressi e l'ottenimento dell'AFC sono un'importante fonte di visibilità, di appagamento e quindi di riconoscimento del lavoro svolto, come nota questa formatrice :

*« ...vedere giovani svilupparsi, che stanno facendo bene, che stanno ottenendo belle note, questa è il mio riconoscimento. Voglio dire, non ho bisogno che il grande capo venga da me e mi dica :
« Ben fatto. Brava ! » Non è così, per me la mia soddisfazione è far sì che tutti i giovani abbiano successo, che tutto vada bene, che siano contenti in questa impresa. »*

*Anne-Claire, impiegata di commercio e responsabile della formazione
formazione in una grande azienda agroalimentare*

È quindi interessante notare che, nonostante la forte pressione, la mancanza di tempo a disposizione per svolgere i propri compiti e un riconoscimento incerto, i formatori dicono di ottenere molte soddisfazioni dalla propria attività. Il piacere è legato principalmente ai momenti di formazione e alle soddisfazioni derivanti dalla crescita dei giovani che accompagnano.

2.5 Socializzazione professionale

Un altro obiettivo del progetto era quello di comprendere il ruolo dei formatori e delle formatrici nella socializzazione professionale degli apprendisti e in particolare il modo con cui li sostengono nel passaggio dalla scuola al mondo del lavoro.

La formazione professionale viene infatti qui considerata alla stregua di uno spazio di socializzazione, soprattutto professionale (Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes, & De Puy, 2007; Duc, Perrenoud, & Lamamra, 2018). Essa trasmette ai giovani che hanno appena terminato la scuola conoscenze e competenze, ma anche norme e valori relativi al mondo del lavoro, a una particolare professione e a una determinata azienda. La socializzazione è un processo dinamico, dove sono in dialogo la trasmissione da parte di persone qualificate – formatori, ma anche colleghi –, e la crescita, talvolta la resistenza, degli apprendisti. Il processo di trasmissione può essere intenzionale, ma si attua anche in maniera più diffusa attraverso l’immersione o il confronto con un contesto, con situazioni, con modi di fare, ecc.

In primo luogo, sono stati evidenziati diversi obiettivi di socializzazione in base al contenuto (saperi, saper fare, competenze, valori, ecc.) che i formatori identificano come importanti da trasmettere o sviluppare negli apprendisti.

2.5.1 Socializzare sul lavoro

Le persone intervistate insistono anzitutto su un obiettivo di socializzazione attraverso il lavoro che comporta l’acquisizione di codici, di logiche e di vincoli della sfera professionale così come emergono dai contenuti formativi sui quali le persone formatrici mettono l’accento. In questo primo tipo di socializzazione professionale, l’esigenza di essere produttivi è parte integrante della formazione. I formatori insistono su questa sfida attraverso, ad esempio, la familiarizzazione con i ritmi, i costi di produzione e la qualità del prodotto. Gli apprendisti vi vengono confrontati con più o meno immediatezza attraverso i compiti dell’azienda e le reali condizioni della loro messa in atto.

Al centro di questa socializzazione sul lavoro, un posto centrale spetta alle competenze trasversali che, nei discorsi degli intervistati, vengono definite in termini di saper essere, capacità relazionali e attitudini al lavoro. Il saper essere viene spesso tradotto in capacità di vivere, rispetto e cortesia. Il suo apprendimento sembra complementare a quello del mestiere, anche se i formatori distinguono esplicitamente tra formare a un mestiere ed educare:

« Sì, è cambiato. Prima, un formatore si occupava di un giovane, e a casa c’era qualcuno, poi gli si diceva: « Questo non lo devi fare »; oggi, un formatore pratico ha spesso di fronte a sé un giovane che è solo! E a cui deve insegnare: « Beh, devi salutare quando arrivi », « devi essere puntuale », ai tempi era l’abc, oggi non è più così. »

*Federica, assistenza operativa e formatrice
in una grande azienda di distribuzione e logistica*

Queste « fondamenta dell’educazione » sono considerate essenziali. Si riferiscono a conoscenze, regole, norme o valori significativi per il mondo del lavoro. A questo proposito, i formatori insistono sulla

trasformazione del loro ruolo, che mettono in relazione con un'educazione familiare diventata meno rigida e più permissiva. Alcuni ritengono che ciò faccia parte della loro funzione, mentre altri si rifiutano di assumerla.

La conoscenza relazionale si riferisce sia al lavoro all'interno di un gruppo di lavoro (integrarsi in un collettivo, avere spirito di squadra, collaborare) sia alla gestione delle interazioni con pazienti o clienti:

« E ci capita di dover svolgere questo ruolo, mi è capitato di fare formazione con apprendisti che hanno diciotto anni. Dire loro: « Ascolta, no, non puoi dare del tu ai clienti, non si può! » Il cliente è il cliente e si dà del lei e beh, se una volta il cliente ti dà del tu. Se ti permette di dargli del tu, è qualcos'altro. Perché anche noi abbiamo buoni clienti. »

Paul, agricoltore e responsabile della formazione in una piccola azienda di distribuzione e logistica

L'attitudine al lavoro ha a che fare anche con il rispetto e la cortesia. Si tratta di adottare un comportamento e un registro linguistico appropriati nei confronti dei pazienti o della clientela, come appena evocato, ma anche nei confronti della gerarchia. Ciò riguarda pure il rispetto per il lavoro in quanto tale, il che porta a ricordare sovente la puntualità e il rigore:

« Dunque, per me, gli elementi importanti nell'apprendistato [...] è il rispetto per il lavoro. Cioè, nessuna assenza, arrivare in orario, fare quanto richiesto. Per me è lo spirito del lavoro che è più importante. »

Dinh, dott.ssa in chimica, formatrice e responsabile della formazione in una piccola struttura connessa al suo ramo professionale.

Il rispetto per il lavoro si riferisce anche alla consapevolezza professionale, allo sviluppo di una metodologia di lavoro, ma anche ad elementi più banali come la gestione delle pause e la disciplina personale al riguardo del riposo.

Una competenza specifica richiede particolare attenzione. Si tratta dell'autonomia che gli apprendisti dovrebbero sviluppare e che si può esprimere in due modi: autonomia nella pratica e autonomia di pensiero. L'autonomia nella pratica professionale consiste nel saper svolgere un compito in modo indipendente ed è considerata un obiettivo per la fine della formazione, come sottolinea Manuela, gerente di un negozio e formatrice in una grande azienda della vendita:

« Penso che l'obiettivo sia quello di dare loro tutto quello che facciamo... Che quando finiscono la loro formazione saranno il più autonomi possibile; per me l'obiettivo è quello di renderli il più possibile autonomi, il più velocemente possibile, ma secondo le capacità che hanno. »

L'autonomia risulta essenziale nella misura in cui contribuisce alla futura « impiegabilità » degli apprendisti. Tuttavia, appare anche come obiettivo aziendale da raggiungere « il più rapidamente possibile », onde garantire la redditività già durante la formazione.

Seppur meno frequentemente, anche un'altra variante dell'autonomia trova menzione. Si tratta dello sviluppo di una forma di responsabilità individuale, verso se stessi, verso il proprio apprendimento e il

proprio lavoro. Questa accezione di autonomia la si ritrova nel discorso di Martial, responsabile della logistica e della formazione in una piccola azienda di distribuzione e logistica :

«Ma nel mondo professionale in cui ci troviamo... è così, sei più che altro, spesso sei solo, quindi devi imparare a gestire te stesso e poi imparare a responsabilizzarsi»

Occorre formare gli apprendisti non solo ad essere autonomi nello svolgimento delle loro mansioni, ma soprattutto responsabili del loro lavoro. In altri casi, formatori e formatrici insistono sullo spirito d'iniziativa, sullo sviluppo di uno spirito critico in rapporto alla pratica o ancora nel valutare i propri progressi. Questa preoccupazione rientra in una tendenza generale che privilegia lo sviluppo dell'autonomia sul lavoro e la responsabilizzazione degli individui. Si tratta di due forme di autonomia tese a socializzare gli apprendisti attraverso il lavoro, le sue esigenze di produttività e redditività così come la sua logica fondata sulla responsabilità individuale e sull'impegno.

L'enfasi su questo tipo di competenze ne riflette l'onnipresenza nel mondo del lavoro, trasversalmente a tutti i settori, così come ai piani di formazione delle varie professioni. L'importanza che rivestono può essere vista come una risposta alle attuali tendenze del lavoro, allo sviluppo di nuove tecnologie o alla terziarizzazione dell'economia, che richiedono maggiori competenze non disciplinari come la capacità di comunicare, di essere autonomi, di risolvere problemi, ecc. La loro trasmissione prepara gli apprendisti a poter accedere rapidamente al mercato del lavoro. Si riferiscono anche a quanto domandano determinate professioni, ad esempio le capacità relazionali nelle professioni della vendita e sanitarie, o nel mondo degli affari dove è importante il lavoro di squadra. Per i formatori che accompagnano i giovani, queste competenze sembrano centrali anche nel processo di transizione dalla scuola al lavoro e dall'adolescenza al mondo adulto. Sono quindi trasversali ai diversi tipi di socializzazione.

2.5.2 Preparare l'entrata nel mestiere

Dai contenuti formativi richiesti traspare un obiettivo di socializzazione alla professione. Non è pertanto in gioco solo la trasmissione di conoscenze, saper fare, codici o valori specifici di un settore professionale, ma anche e soprattutto l'amore per il mestiere. In un contesto formativo fortemente orientato a vedere la socializzazione in funzione delle esigenze dell'attuale mondo del lavoro, siamo di fronte ad una vera e propria sfida alternativa.

I formatori e le formatrici insistono quindi sull'attaccamento al mestiere, alle sue specificità, come si può vedere nelle parole di Alain, carrozziere-verniciatore e formatore in una grande azienda del settore automobilistico :

«[...] e trasmettere loro il piacere del lavoro. Non che dopo quattro anni di formazione, arrivino a dire che il lavoro... è una merda (sic), poi... e poi cambierò. Bisogna trasmettere un po' la meccanica, è comunque... è bella la meccanica.»

Trasmettere l'amore per il mestiere significa mettere in evidenza il saper fare («è bella la meccanica»). Siamo confrontati con una forma di socializzazione che si iscrive in una tradizione professionale vicina a quella delle corporazioni. Così, attraverso il rapporto con il formatore, l'apprendista viene gradualmente inserito in una comunità, quella dei professionisti del settore. La sfida è quindi anche di garantire la successione, da un lato per l'azienda che ha investito nella formazione dell'apprendista e conta su

nuove persone qualificate e dall'altro lato per la professione stessa e la sua continuità, o semmai per la sua sopravvivenza.

Assicurare la successione è particolarmente importante in alcuni settori meno apprezzati dai giovani, soprattutto quando vi accedono attraverso una scelta di ripiego, come nota Thierry, macellaio e formatore di una grande azienda agroalimentare :

« [...] quindi dobbiamo essere consapevoli che possiamo essere la seconda o la terza scelta per alcuni giovani, quindi questi giovani devono gradualmente imparare a rispettare quello che fanno e poi il prodotto che realizzano, e poi beh gradualmente si rendono conto di avere pure piacere a fare quello che fanno, e una volta terminata la loro formazione diventerà un lavoro, quindi è molto importante. »

Preparare una nuova generazione risulta fondamentale in questo caso, poiché si tratta di trasmettere la passione per il mestiere ai giovani che non l'hanno scelto. Il processo di socializzazione è progressivo, passa attraverso il rispetto del prodotto per approdare al piacere di « fare quello che fanno ». Per la formazione è in gioco soprattutto la continuità della professione e dell'azienda.

A differenza dell'introduzione alle esigenze del mondo del lavoro, un obiettivo più a breve e medio termine, la socializzazione per il mestiere si attua a lungo termine, onde, di nuovo, poter assicurare la continuità dell'azienda e della professione.

2.5.3 Accompagnare verso il mondo degli adulti

Infine, con la trasmissione di conoscenze di carattere più generale, si dà anche una prospettiva di avvicinamento al mondo degli adulti. Questo obiettivo è riferito ai problemi di transizione vissuti dagli apprendisti durante la formazione, non solo in termini di passaggio dallo stato di studenti a quello di professionisti, ma anche da giovani ad adulti. Jeremy, un impiegato di commercio e formatore di una grande banca, insiste su questa dimensione :

« [gli apprendisti] sono molto giovani, quindi stanno ancora sviluppando il proprio comportamento, quindi hanno molto da imparare ogni giorno e noi cerchiamo di aiutarli anche a questo livello. »

Questo formatore si concentra sull'età degli apprendisti, sulla loro giovinezza e su ciò che devono ancora imparare, al di là del mestiere appreso, soprattutto in termini di comportamento. Queste competenze non hanno un legame diretto con le possibilità di occupazione, come già detto in precedenza al riguardo delle competenze trasversali, ma con l'accesso all'età adulta. Lo testimonia Claudine, laboratorista chimica e responsabile per gli apprendisti di una grande azienda del settore agroalimentare :

« Partecipare. Trovo che partecipare alla conoscenza, essere in grado di trasmettere veramente, trovo che sia qualcosa di importante... quando vedi negli occhi che si è capito è un regalo, davvero. E non è solo conoscenza professionale, è anche conoscenza della vita... si cerca di formarli ad essere buoni... umani ! »

Diventa qui importante la trasmissione di una cultura più ampia che vada oltre la conoscenza professionale, oltre la socializzazione alla professione. Per queste persone si tratta di partecipare ad una socializzazione al mondo degli adulti.

2.5.4 Familiarizzarsi con il mondo dell'azienda

Pur essendo presente in letteratura, la socializzazione organizzativa, che si riferisce alla conoscenza dei valori e della cultura dell'azienda in cui si svolge la formazione, appare molto poco nei contenuti sui quali i formatori e le formatrici aziendali si sono concentrati nelle interviste. Tuttavia, le osservazioni hanno permesso di evidenziare l'importanza di trasmettere i valori e la cultura dell'azienda attraverso il contesto, l'ambiente di lavoro che si manifesta ad esempio in manifesti, marchi, attrezzature ecc. e con l'abbigliamento (divise con i colori dell'azienda, loghi). La socializzazione organizzativa non è così appariscente, è piuttosto diffusa, anche nell'ambito della partecipazione degli apprendisti alle pratiche e alle attività professionali e non professionali dell'azienda. Nelle interviste emerge indirettamente in diverse occasioni quando i formatori usino l'espressione « mettere il timbro » dell'azienda agli apprendisti che formano.

« Un buon apprendista è... Ho la pretesa di credere che siamo una buona azienda, in base al successo che abbiamo, quindi... Lui è qualcuno che... porta per così dire il timbro dell'azienda. »

*Yvan Jacky, , ristoratore e formatore
nel suo piccolo ristorante*

Due sono gli obiettivi di una socializzazione organizzativa. In primo luogo, occorre assicurare la continuità interna all'azienda per avere, al termine della formazione, un apprendista già abituato ai modi di fare, alla « filosofia della casa », un dipendente già a conoscenza della cultura aziendale. In secondo luogo, la socializzazione organizzativa serve a che l'azienda venga rappresentata all'esterno. Infatti, sia durante sia alla fine della formazione, l'apprendista è un testimone dell'azienda, una sorta di biglietto da visita. Attraverso le sue conoscenze, il suo saper fare, le sue capacità relazionali, ma anche la sua conoscenza, egli rispecchia l'azienda in cui è stato formato.

2.5.5 Come avviene la socializzazione ?

Sono state individuate varie modalità di socializzazione che rappresentano i modi di porsi e i vissuti degli apprendisti rispetto alle varie questioni summenzionate (socializzazione al lavoro, alla professione, in azienda, all'età adulta).

La prima modalità si pone al centro del sistema duale, anzi, ne è la forza: si tratta del confronto con la realtà del lavoro, un'immersione nella sua logica, grazie al sistema formativo stesso. Con questo approccio gli apprendisti possono partecipare, in varia misura, alle attività dell'azienda formatrice, familiarizzarsi con le pratiche professionali, ma anche con i codici, le logiche, i valori che prevalgono nel campo professionale, nell'azienda formatrice o nel mondo del lavoro in generale. Questo confronto può essere più o meno immediato, più o meno istituzionalizzato, a seconda dell'organizzazione della formazione all'interno dell'azienda. Grazie alla formazione sul posto di lavoro, gli apprendisti vivono le logiche del lavoro, della produzione e della clientela. Vi è poi l'esperienza nel collettivo che contribuisce a rafforzare la socializzazione degli apprendisti, tramite un effetto strutturante di quanto appreso, dei saper fare, dei gesti, della cultura e dei « trucchi » del mestiere, ma anche della cultura aziendale in genere.

La socializzazione professionale coinvolge anche le procedure istituzionali più o meno sviluppate e formalizzate messe in atto per accogliere gli apprendisti. In alcune aziende, l'accoglienza è particolarmente

premurosa. A volte per tutti gli apprendisti alle prime armi viene organizzata una giornata comune che permette loro sia di scoprire i diversi reparti aziendali sia di incontrare i futuri colleghi, indipendentemente dal fatto che si occupino o meno della loro formazione. Altre aziende si affidano ad una settimana di immersione che non solo permette al collettivo di apprendisti di trovarsi, ma anche di trasmettere un certo numero di valori inerenti la cultura aziendale. Ciò vale in particolare per le aziende che organizzano queste settimane extra muros attorno ad attività extraprofessionali. In alcuni casi, le attività sportive evidenziano il carattere competitivo, ma anche collettivo della cultura organizzativa, in altri è la pulizia delle foreste a sottolineare l'importanza dello sviluppo sostenibile e dell'impegno sociale cari dall'azienda.



Accanto a tutto ciò e a complemento della formazione nella scuola professionale, le aziende propongono anche dei corsi interni. Generalmente organizzati dalle grandi aziende, questi momenti collettivi permettono non solo di trasmettere i valori aziendali propri (lavoro ben fatto, eccellenza, swiss made, posizionamento di fronte alla concorrenza, ecc.) e di partecipare alla realizzazione di un'identità professionale comune (« noi di casa nostra... »), ma anche di sviluppare progetti specifici all'azienda come la realizzazione di un oggetto commemorativo, di una vetrina, di spazi espositivi, ecc. Gli obiettivi di questi corsi di formazione non sono necessariamente quelli previsti a livello federale, anche se sviluppano alcune delle competenze previste nei piani di formazione.

Sempre nei dispositivi istituzionali, l'organizzazione stessa della formazione può costituire una modalità di socializzazione professionale. Alcune aziende, infatti, organizzano la formazione in modo da mostrare tutte le sfaccettature della loro attività, facendo passare l'apprendista attraverso i diversi settori, a seconda delle esigenze della formazione stessa. Il sistema di rotazione, ampiamente adottato in medie e grandi strutture, permette all'apprendista di vedere le diverse fasi della produzione, ma anche di confrontarsi con diverse collettività di lavoro o addirittura con diverse culture professionali come la produzione, il marketing, la vendita.

Alla socializzazione professionale contribuisce in modo significativo anche l'ambiente fisico dell'azienda. Oltre alle risorse specifiche necessarie all'esercizio dell'attività come le macchine, gli utensili, le materie prime, negli spazi di lavoro sono presenti un certo numero di elementi decorativi. I manifesti promozionali parlano molto della cultura aziendale, della cultura dell'eccellenza, dello sviluppo internazionale, della qualità svizzera, ecc. Inoltre, appunti, tabelle di sintesi e classifiche evidenziano talune logiche del posizionamento aziendale rispetto ai concorrenti del settore o alcune forme di gestione (concorrenza interna, leadership, ecc.). Infine, i manifesti sulla prevenzione o sulla formazione continua parlano delle condizioni in cui si svolge l'attività, ma anche degli sviluppi e delle opportunità di carriera.

Quale estensione dell'ambiente fisico, va pure sottolineata l'importanza dell'abbigliamento professionale tramite uniformi, camicette, berretti, magliette fornite o richieste dall'azienda, ecc. Il vestiario rappresenta sia il lavoro svolto – l'uniforme del lavoratore, il camice bianco delle professioni sanitarie, il grembiule della ristorazione –, sia le condizioni di lavoro – occhiali, caschi e scarpe protettive –, a volte anche lo status all'interno dell'azienda è identificabile in abiti diversi a seconda dei settori o delle funzioni. L'abbigliamento permette così di trasmettere un'identità tanto professionale quanto esplicitamente aziendale. A volte siamo riusciti ad individuare un sottile gioco da parte di aziende che da un lato mantengono l'idea di un abbigliamento quale espressione di appartenenza, dall'altro cercano di rinunciare all'uniforme o alla divisa da lavoro per dare libero sfogo alle individualità. Così, i jeans si vedono tollerati se accompagnati dalla maglietta o dal berretto dell'azienda. L'abbigliamento da lavoro aiuta l'apprendista ad entrare nel gruppo di lavoro o nel collettivo professionale, da cui la sua importanza per la socializzazione professionale.

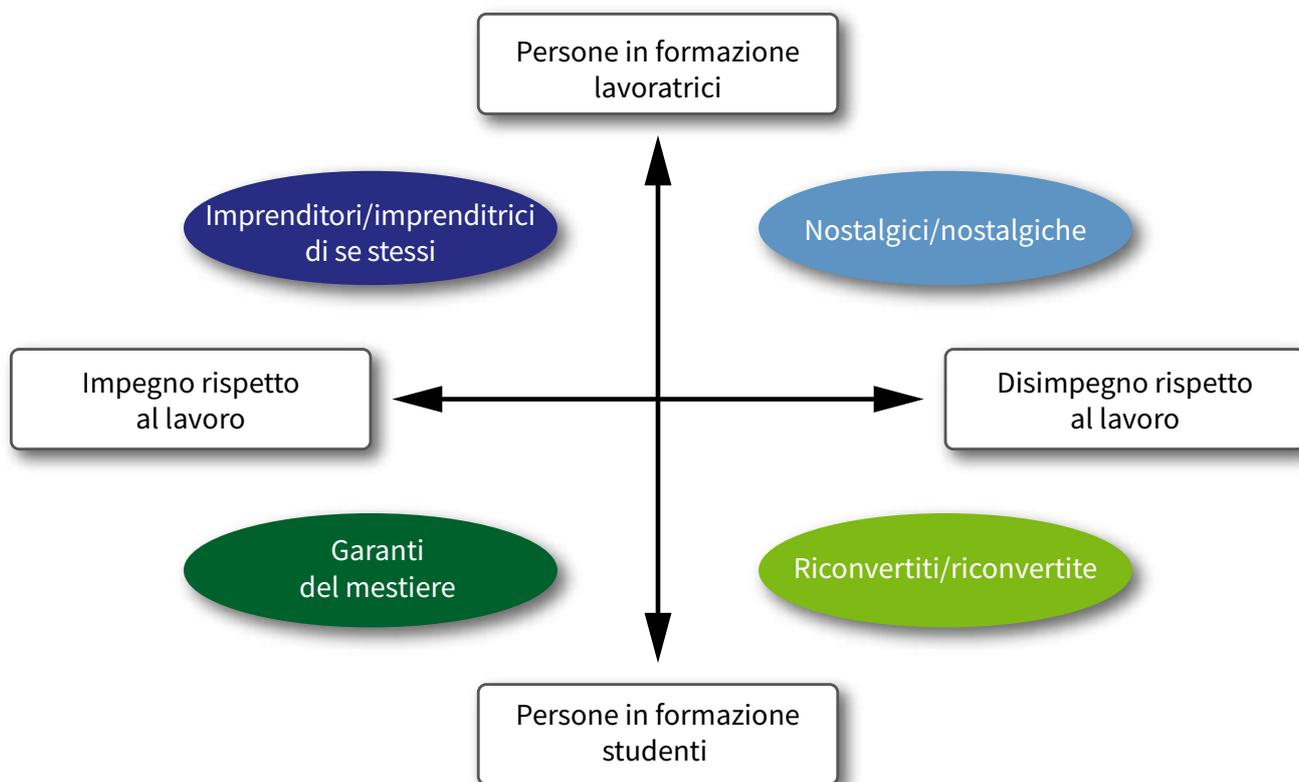
Le diverse modalità di socializzazione e trasmissione evidenziano il ruolo dei formatori e delle formatrici aziendali nella socializzazione degli apprendisti e nel passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, momenti essenziali vissuti dagli apprendisti durante la loro formazione e dopo l'ottenimento del diploma. Infatti, i formatori preparano gli apprendisti ai vari aspetti del passaggio visto come ingresso nel mondo del lavoro, in una professione, in un'impresa o nella realtà degli adulti.

2.6 Verso una tipologia delle persone formatrici in azienda⁶

Per capire meglio il modo con cui la funzione viene svolta, è stata sviluppata una tipologia di formatori sulla base dei racconti delle persone interessate, in particolare in termini di percorsi e di rapporto con la funzione stessa. L'intento non era di disporre di una tipologia per classificare gli intervistati, e la stessa persona può, a seconda dei momenti del suo percorso, passare da un tipo all'altro e assumere posture corrispondenti ai diversi tipi.

La tipologia è stata costruita incrociando due assi analitici: la percezione delle persone in formazione e il rapporto con il lavoro. La percezione degli apprendisti può oscillare tra l'essere « studente » e l'essere « lavoratore ». Dal canto suo, il rapporto con il lavoro spazia da pratiche improntate ad un forte impegno soggettivo verso l'attività professionale e una forte identificazione con il mestiere esercitato, o, al contrario, ad una postura di distacco o di separazione rispetto all'attività professionale e al mestiere. Si sono così delineati quattro tipi di formatori:

⁶ Questa tipologia è stata realizzata nell'ambito della tesi di dottorato della coautrice Roberta Besozzi



Il primo tipo, denominato «imprenditore di se stesso», è colui che si impegna intensamente nel lavoro e percepisce gli apprendisti come lavoratori. Queste persone dimostrano una forte adesione alle nuove logiche del lavoro, in termini di responsabilità individuale, flessibilità, concorrenza e prestazioni. Gli «imprenditori di se stessi» condividono una visione carrieristica dei percorsi professionali con rapido avanzamento proprio o dei propri apprendisti, abbinata ad un discorso meritocratico – non «conta le ore», deve «lavorare sodo» ed «essere produttivo» –, una visione che dà luogo ad un particolare rapporto con la formazione professionale e la funzione formativa. Infatti, l'apprendistato si presenta come un'operazione win-win, dove gli apprendisti che hanno la fortuna di avere un posto in un'azienda valida devono guadagnarselo ed essere redditizi. La loro funzione sembra appoggiarsi soprattutto sulla loro posizione dirigenziale e non è oggetto di un progetto particolare o di un investimento importante.

L'adesione alle attuali ideologie manageriali si traduce in una visione degli apprendisti quali futuri salariati che occupano posizioni distinte nella divisione sociale del lavoro. Pertanto, la selezione degli apprendisti mira ad identificare quelli con o senza «potenziale». In questa prospettiva, alcuni apprendisti vengono visti alla stregua di futuri dirigenti, che devono dimostrare la capacità di prendere a carico la loro formazione, o addirittura la loro autoformazione, come sottolinea Michaël, impiegato del commercio al dettaglio, formatore responsabile in un'azienda di supermercati:

«La mia posizione è quella di aiutare l'apprendista a formarsi. [...] Oggi, l'apprendista deve davvero capire che sta arrivando in azienda, si trova in un contesto aziendale, come vi si trova anche un dipendente, ma oggi, l'apprendista deve capire che è lui che deve occuparsi della sua formazione.»

D'altro canto, gli apprendisti percepiti come futuri esecutori devono essere in grado di «meritarsi il loro futuro posto», in particolare facendo prova di autonomia in compiti semplici e dimostrando motivazione.

Un secondo tipo, il « nostalgico », condivide questa percezione degli apprendisti come lavoratori, ma si distingue per il rapporto con il lavoro, segnato da scoraggiamento e frustrazione, a volte anche sofferenza. Queste sensazioni sono il risultato di aspirazioni deluse, opportunità di mobilità professionale perse. La percezione delle condizioni e degli ambienti lavorativi di oggi, così come degli apprendisti, considerati disimpegnati, genera forme di nostalgia di un « paradiso perduto ». Ne consegue un rapporto disilluso verso la funzione formativa, che non offre né opportunità di mobilità professionale né la possibilità di trasmettere un ideale professionale. Tutto ciò si riverbera sulla relazione con gli apprendisti, messi rapidamente al lavoro e considerati alla stregua di lavoratori esecutori.

Contrariamente a quanto evidenziato tra gli « imprenditori di se stessi », per i quali coesistono due figure, in questo caso gli apprendisti vengono percepiti come meno efficienti, meno impegnati e quindi destinati a diventare e rimanere semplici dipendenti. È quanto ci spiega Roberto, impiegato di commercio al dettaglio, gerente e responsabile della formazione in un'azienda di supermercati :

« Un buon apprendista è qualcuno che vuole imparare, che è motivato. Dopo di che, se ha voti cattivi a scuola, non è un problema... abbiamo tenuto apprendisti che hanno fallito... che non hanno ottenuto il certificato [Certificato Federale Pratico – CFP⁷]. Diventerà un buon collaboratore perché ha voglia [...] rimarrà un venditore senza responsabilità ma... avrà un lavoro. Perché è una persona affidabile. »

L'accento è posto sulle competenze trasversali: motivazione e affidabilità, che sembrano compensare le scarse prestazioni scolastiche e soprattutto assicurare la capacità di svolgere i propri compiti come esecutori.

Il terzo tipo, il « riconvertito », condivide con i « nostalgici » il rapporto scoraggiato con il lavoro, ma si distingue per una visione degli apprendisti quali studenti. Questa percezione dell'apprendista incide sull'identità professionale orientata all'insegnamento. Il percorso di questi formatori è quindi contrassegnato da uno spostamento o da una biforcazione verso la funzione formativa. Questo permette di acquisire nuove energie in vista della carriera, di generare un nuovo interesse professionale e, più in generale, di ritrovare un senso nel lavoro. Si potrebbe quasi parlare di una sorta di « fuga » dalla vita professionale quotidiana diventata meno stimolante. La funzione formativa si trasforma quindi in un « percorso parallelo », una nuova fonte di sviluppo rispetto al disimpegno sul lavoro. Questa funzione si sovrappone all'identità professionale di base e permette di creare un'identità sostitutiva, costruita intorno all'accompagnamento degli apprendisti e delle apprendiste, a scapito del mestiere originario. I « riconvertiti » condividono la visione dell'apprendista quale « allievo in senso scolastico » e sottolineano l'importanza della componente scolastica del sistema duale, in specie la parte teorica della formazione. È il caso di Dinh, dott.ssa in chimica, formatrice e responsabile della formazione in una piccola struttura associata del suo ramo professionale :

« ...per avere successo nella propria formazione, credo, l'apprendista deve avere un minimo di impegno scolastico. Questo è importante. Anche se si tratta di apprendistato, è comunque necessaria un'attitudine scolastica, mettersi dietro una scrivania e studiare ogni giorno per mezz'ora, un'ora. È... credo che sia un po' la base. »

I formatori e le formatrici che condividono questa visione si aspettano dai e dalle giovani un forte desiderio di imparare, al di là della professione in quanto tale. Queste aspettative sono percepite da Samuel,

⁷ Il certificato federale pratico (CFP) è una formazione ad esigenze limitate. Può comunque costituire la prima tappa verso l'ottenimento dell'AFC.

impiegato di commercio, addetto alla gestione del personale e responsabile della formazione in una grande azienda di trasporti :

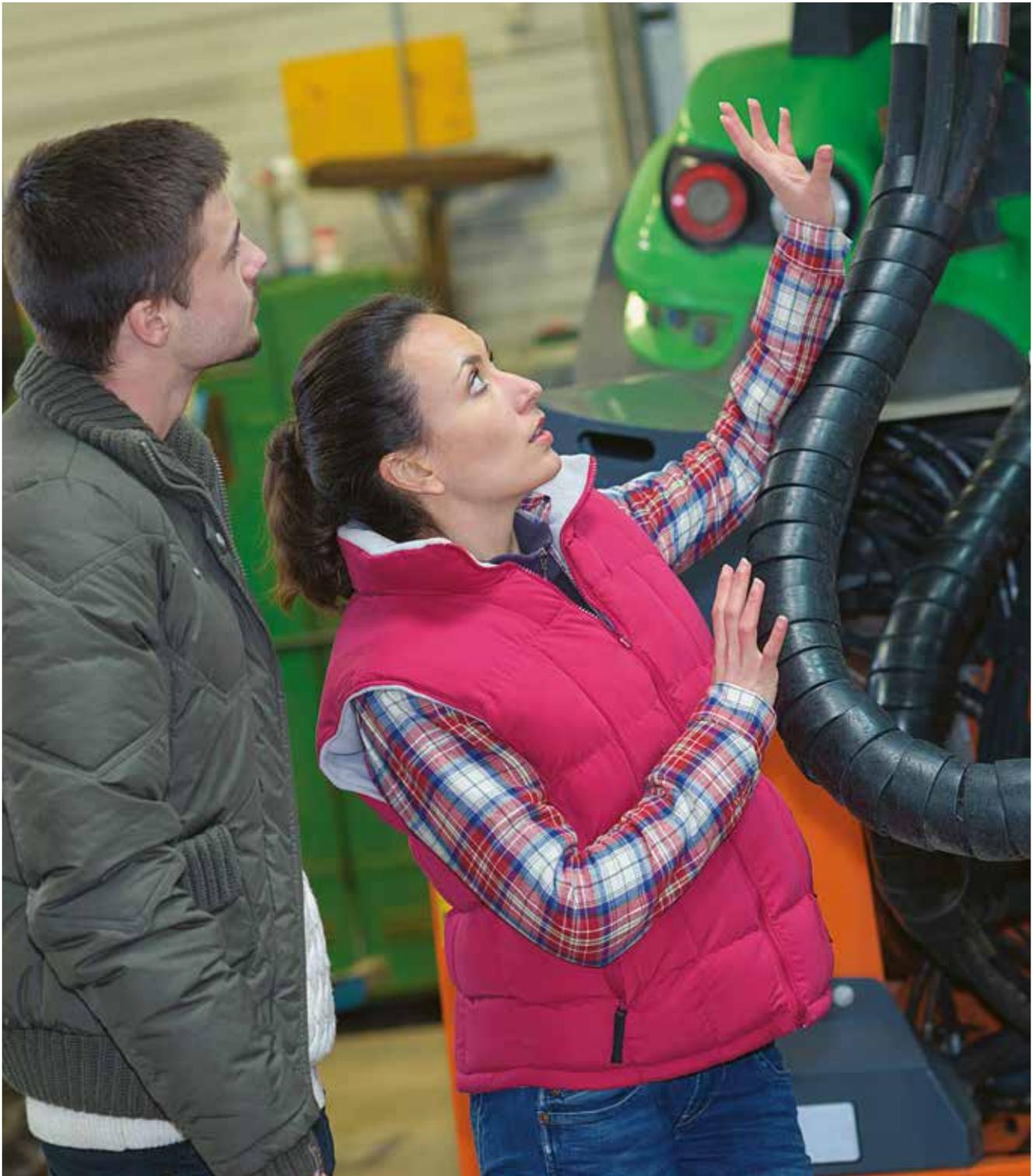
« È un giovane che... che vuole mettersi in gioco, quindi vuole scoprire e andare un po' più lontano... andare oltre il lato puramente scolastico della scuola professionale, il lato puramente pratico dove gli viene chiesto di fare questa o quella attività e la fa senza porsi domande... quindi per me il buon apprendista è colui che farà domande, che andrà anche a cercare, che sarà curioso, che si interessa... per cosa succede... »

Infine, un ultimo tipo, i « garanti del mestiere », si distinguono per un forte impegno per il lavoro e per una visione dell'apprendista quale studente. Dimostrano un forte attaccamento al mestiere imparato e assumono una postura difensiva di fronte alle recenti trasformazioni del lavoro. In aggiunta, manifestano una forte volontà di essere riconosciuti dalla comunità professionale di appartenenza grazie alla funzione formativa. Per i « garanti del mestiere » è quindi importante trasmettere i « segreti » della professione alla prossima generazione, ai futuri professionisti. È la professione, con la sua tradizione, il suo know-how e i suoi « segreti » ad essere al centro della trasmissione. Qui la figura dell'apprendista è forgiata sul modello delle corporazioni. Si tratta di studenti, che saranno guidati e accompagnati, ma a differenza degli allievi « scolastici », l'accento è posto sull'interesse per la professione e le sue tradizioni e sui saper-fare. Modellato sulla figura quasi mitica del « compagno », questo « modello » si rifà ad un'aspettativa di passione a priori per il mestiere, come sottolinea Régis, macelliere-salumiere, responsabile formatore in una piccola macelleria :

« Quando incontri giovani come questo ragazzo che è qui ora, e gli ultimi due che ho avuto, sono ragazzi che vogliono sapere tutto, sono ragazzi magnifici. È stato un piacere per me lavorare con loro, ma sono ragazzi che hanno voglia di sapere... [...] È un ragazzo che ha grinta, grinta, credo, forse è un ragazzo che ha una marcia in più. »

Questa tipologia ha permesso di evidenziare i vari modi di assumere la funzione e la complessità delle problematiche ad essa associate. La maniera di interpretare la funzione è il risultato del posizionamento personale, ma anche delle modalità con cui la persona vi ha trovato accesso e dei percorsi effettuati. Infatti, gli approfondimenti in corso cercano di analizzare il legame tra i percorsi delle persone formatrici (vedi 2.3) e il posizionamento nella funzione (profili). Che una certa postura, ad esempio come « imprenditore di se stesso », sia forse legata al percorso seguito avendo fatto carriera piuttosto che alla percezione soggettiva di questo percorso in quanto carriera « parallela »? Una traiettoria verso l'alto – reale o percepita come tale – potrebbe quindi spiegare un certo discorso imprenditoriale. Nel medesimo ordine di idee, si potrebbe fare un collegamento tra i percorsi orizzontali (riproduzione sociale) e la postura di « garanti del mestiere, dove ci sarebbe un certo numero di persone radicate in una forte tradizione della formazione professionale (artigiani, piccoli lavoratori autonomi, ecc.).

Per altro, le diverse visioni dell'apprendista condizionano la scelta delle pratiche formative, ad esempio il confronto rapido con il lavoro, l'accompagnamento graduale, l'orientamento evolutivo, ma anche quella dei contenuti della formazione – sapere, saper fare, saper essere. Tutto ciò illustra anche vari modi di concepire e influenzare il passaggio dalla scuola al lavoro. Ad esempio, per coloro che condividono una visione dell'apprendista in quanto lavoratore, la transizione è spesso considerata più rapida, poiché i giovani si confrontano con il lavoro e la produzione fin dall'inizio dell'apprendistato. Al contrario, per coloro che condividono una rappresentazione degli apprendisti in quanto studenti, la transizione è più graduale e più articolata, accompagnata da un sostegno crescente.



3 SINTESI

Questo capitolo presenta a grandi linee la sintesi dei risultati esposti in precedenza, senza che si entri nel merito delle cifre e dei dettagli.

- **L'invisibilità della funzione testimoniata dalla mancanza di dati**

La mancanza di dati statistici a livello svizzero ha evidenziato come le formatrici e i formatori aziendali restino nell'ombra, sottolineando inoltre il paradosso tra questa invisibilità e il ruolo centrale che queste persone svolgono per la continuità della formazione professionale duale. I dati cantonali confermano le indicazioni della statistica sulle imprese formatrici: la maggior parte delle microimprese e delle PMI formano apprendisti in Svizzera; negli ultimi anni, ad alcuni settori tradizionali (edilizia, alberghi e ristorazione, industria, in particolare automobilistica, amministrazione e commercio) altamente rappresentati, si sono affiancati nuovi settori di apprendistato (sanità, sociale); la formazione professionale di base, relativamente ai settori di attività, rimane un ambiente prevalentemente maschile, con le donne a rappresentare solo un terzo del personale di formazione.

- **Condizioni di accesso regolamentate ai livelli federale e cantonale**

Le condizioni di base sono abbastanza chiare: disporre di un AFC nel settore d'attività, aver seguito la formazione per i responsabili della formazione, avere da 2 a 5 anni di esperienza a seconda del settore.

Inoltre, in alcune aziende esistono condizioni speciali, in particolare per i responsabili della formazione, a cui è possibile che venga richiesta una formazione pedagogica suppletiva.

- **Un ruolo poco definito**

Mentre le condizioni di accesso sono abbastanza precise, il ruolo è chiaramente molto meno prescritto. Si tratta di « istruire gli apprendisti » e « fornire formazione per la pratica professionale », senza alcuna informazione su come farlo. Delle raccomandazioni esistono, ma non sono vincolanti.

- **Diventare formatrice o formatore, accesso e motivazioni**

Due sono le principali modalità di accesso al posto di lavoro a dover essere sottolineate, l'una avviene su base volontaria, l'altra in seguito ad attribuzione da parte del datore di lavoro. Nel secondo caso, la designazione può coincidere con un desiderio personale o, al contrario, essere vissuta come un'imposizione.

Al centro delle motivazioni c'è la voglia di essere coinvolti nella formazione professionale, spesso legata alla propria esperienza di apprendista. Questo primo motivo è sovente accompagnato dal desiderio di trasmettere non solo la professione ma anche la passione. C'è quindi un discorso importante a sfondo vocazionale. Un'altra motivazione ha a che vedere con una scelta di carriera, nel senso di un rinnovo della propria pratica professionale o di un abbandono graduale del lavoro nella produzione.

- **Essere formatore o formatrice : carriera nella formazione professionale ?**

La maggior parte dei percorsi delle persone formatrici sono ascendenti e portano ad avere un livello di istruzione superiore a quello dei rispettivi genitori e talvolta ad una posizione manageriale. Sono state identificati cinque percorsi distinti: percorsi ascendenti o « carriera », percorsi orizzontali, « carriere parallele », « percorsi paradossali » e, infine, percorsi discendenti.

Oltre a un movimento globale ascendente, è importante notare che a volte le persone formatrici vivono il loro percorso come una « carriera », anche se non ci sono cambiamenti di statuto lungo il percorso. Diventare un formatore è quindi spesso vissuto come una forma di mobilità professionale.

- **Al centro dell'attività dei formatori e delle formatrici: la tensione tra produzione e formazione**

La tensione costitutiva del sistema duale derivante dalle due logiche pressoché antinomiche alla base della produzione e della formazione, appare particolarmente acuta nella vita quotidiana dei formatori che devono destreggiarsi tra i due ruoli: professionista nella produzione e formatore. La tensione è elevata nelle microimprese e nelle PMI, ma anche nelle grandi imprese, compresi i centri di formazione, che sono sempre più spesso sottoposti a logiche produttive.

- **Una quotidianità frammentata e una ricorrente carenza di tempo**

La tensione tra produzione e formazione ha un impatto sul lavoro quotidiano, spesso frammentato, con l'attività formativa a subirne le conseguenze perché a volte deve essere interrotta per emergenze sul fronte produttivo (ritmo da mantenere, clientela da soddisfare, ecc.). Questa frammentazione è difficile da gestire per i formatori che parlano ripetutamente della mancanza di tempo a loro disposizione.

- **Mancanza di riconoscimento**

Nonostante l'importanza reale e simbolica dei compiti formativi nelle aziende, il ruolo del formatore è poco o per nulla riconosciuto. Ciò significa che spesso non esiste un riconoscimento formale sotto varie forme (sgravio, retribuzione ad hoc, bonus, definizione in un cahier de charge, in descrittivi della funzione o in regolamenti) e nemmeno un riconoscimento simbolico (identificazione all'interno dell'azienda da parte dei colleghi o della dirigenza). Il riconoscimento deriva informalmente dal rapporto con gli apprendisti, dal loro feedback e, naturalmente, dall'ottenimento da parte loro dell'AFC.

- **Le formatrici e i formatori al centro della socializzazione professionale**

I formatori e le formatrici contribuiscono alla socializzazione professionale, al mestiere, sul lavoro, ma anche nell'azienda e nel mondo degli adulti. Delle competenze trasversali sono comuni a queste varie forme di socializzazione e si riferiscono ai saper essere, alle capacità relazionali o al rapporto con il lavoro e si rivelano fondamentali sia per la formazione professionale in se sia per l'accesso al mercato del lavoro.

La socializzazione può essere realizzata attraverso i diversi dispositivi formativi, sul lavoro o nell'ambito del collettivo di lavoro, ma interessa anche l'ambiente fisico e l'abbigliamento da lavoro.

- **Diversi profili di formatrici e formatori o diversi modi di porsi di fronte alla funzione**

All'incrocio tra due dimensioni, ovvero il rapporto con gli apprendisti e l'impegno per il lavoro, sono emersi quattro profili di formatori e formatrici che evidenziano la diversità dei modi di essere, di agire e le diverse relazioni con la funzione. Gli « imprenditori di se stessi » esprimono un forte impegno per il lavoro, un impegno per il management e una percezione degli apprendisti come lavoratori. I « garanti del mestiere » dimostrano un forte attaccamento al mestiere e la volontà di trasmetterlo alla prossima generazione di apprendisti secondo il modello corporativo. I « riconvertiti » investono più nella funzione formativa che nel lavoro produttivo e condividono la visione degli apprendisti quali studenti. Infine, i « nostalgici » sono in gran parte disillusi dal lavoro, ma anche dalla funzione formativa, e concepiscono gli apprendisti alla stregua di lavoratori.

4 PROPOSTE D'INTERVENTO

Le discussioni con le persone che hanno partecipato alla ricerca, i risultati delle nostre analisi, ma anche gli scambi durante le presentazioni con i partner del settore ci hanno permesso di individuare alcune proposte d'intervento che vengono presentate di seguito. Ci siamo inoltre ispirati a un rapporto della Commissione Europea (2018) su insegnanti, formatori e formatrici, alle linee d'azione proposte da Marine Pelé-Peycelon (2018) nella sua tesi di dottorato sui maestri di tirocinio, e al progetto Top Ausbildungsbetriebe, inizialmente sviluppato dall'Associazione svizzera dei carrozzieri e volto a migliorare la qualità della formazione in azienda, in particolare concentrandosi sulla formazione e il sostegno ai formatori (<https://www.topausbildungsbetrieb.ch>).

Queste prime tracce devono essere considerate come lavori in corso, un cantiere da completare.





Precisare i ruoli e le responsabilità

Formalizzare i ruoli e i compiti dei formatori e delle formatrici. Il quadro giuridico con le prescrizioni rimane relativamente vago. Stabilisce il compito generale delle persone formatrici, ossia far sì che l'apprendista ottenga l'AFC, ma non dice nulla sui ruoli che devono assumere.

Un profilo di competenza a livello di ordinanze (OFPr e Ordinanze delle professioni) fornirebbe un quadro più preciso a cui potrebbero rifarsi le imprese formatrici e le persone coinvolte nella formazione degli apprendisti. L'esistenza di un tale profilo consentirebbe anche il riconoscimento della funzione.

Chiarire la funzione. A livello aziendale, la definizione di un profilo professionale e di un cahier de charge per i formatori consentirebbe inoltre di definire con maggiore precisione i compiti, i ruoli e i mandati delle persone coinvolte. Inoltre, potrebbe esserci un regolamento, sul modello del regolamento sull'apprendistato, che consentirebbe all'impresa di chiarire la sua politica di formazione e la sua visione del ruolo dei responsabili incaricati, in breve, di comunicare la sua cultura aziendale in termini di formazione. Oltre al riconoscimento dei formatori, ciò consentirebbe di specificare l'organizzazione della formazione degli apprendisti, in particolare la delega a terzi.

Intensificare la formazione e l'aggiornamento professionale

Ampliare le offerte formative che permettono l'accesso alla funzione. Oltre all'obbligo giuridico di seguire 40 o 100 ore di formazione, potrebbero essere istituiti altri tipi di formazione. Alcune aziende richiedono già una formazione degli insegnanti come quella seguita dagli insegnanti professionali (300h o 600h IUFPF), altre richiedono il Certificato federale di formatore /formatrice per adulti (FSEA). Per le persone che lavorano a percentuali elevate, dispositivi del tipo *blended learning* o la valutazione degli apprendimenti acquisiti (VAE) potrebbero rendere possibili queste formazioni in corso di servizio.

I relativi diplomi assicurerebbero un maggiore riconoscimento delle competenze pedagogiche necessarie per l'esercizio dell'attività e offrirebbero la possibilità di un'eventuale mobilità professionale verso centri di formazione, corsi interaziendali o scuole professionali.

Assicurare un ampio accesso alla formazione continua. Le persone formatrici dovrebbero poter beneficiare di un maggiore accesso alla formazione continua, vale a dire almeno 1,5 volte in più rispetto ai loro colleghi che non hanno un carico di lavoro formativo. Ciò consentirebbe loro di seguire i corsi necessari alla loro pratica professionale (innovazioni tecnologiche, cambiamenti professionali, ecc.), senza dover rinunciare alla formazione pedagogica essenziale per l'attività formatrice. Potrebbero così avere accesso alla stessa formazione continua degli e delle insegnanti professionali per migliorare le loro competenze pedagogiche e didattiche, la loro conoscenza del contesto della formazione professionale, la loro comprensione delle questioni relative al pubblico adolescenziale, ecc. Questi corsi di formazione continua potrebbero essere interni o esterni all'azienda.

Un tale diritto esteso alla formazione continua sarebbe anche una forma di riconoscimento formale dell'importanza del ruolo all'interno dell'impresa e contribuirebbe, più in generale, al posizionamento come attori della formazione e non solo come professionisti.

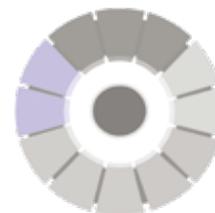


Equipaggiarsi per affrontare le sfide principali

Sostenere e accompagnare i formatori sul posto di lavoro. Poiché la formazione duale si svolge principalmente nelle microimprese e nelle PMI, le persone formatrici sono sovente sole o addirittura isolate nello svolgimento delle loro attività. Si possono immaginare varie forme di sostegno. Nelle medie imprese, una persona potrebbe essere l'interlocutore dei formatori e fungere da consulente. Situazioni sensibili, conflitti o esigenze speciali potrebbero essere affrontate e approfondite in partenariato. Per le microimprese o per piccole strutture, coach esterni possono intervenire su richiesta per effettuare « visite in situazione professionale », permettendo di valutare la situazione e di dialogare sugli aspetti pedagogico-didattici. Ciò integrerebbe il lavoro dei periti. Inoltre, un sito web potrebbe fornire, oltre agli strumenti giuridici (LFPr, OFPr, Ordinanze, Qualicarte, ecc.), materiale illustrativo su situazioni diverse e proposte per linee d'intervento.

Fornire ai formatori e alle formatrici aziendali i mezzi per sostenere la transizione nel modo più efficace possibile. Formatori e formatrici svolgono in momenti diversi un ruolo chiave nel processo di transizione dalla scuola al mondo del lavoro : nella selezione degli apprendisti, nella loro socializzazione quotidiana nel mondo del lavoro e infine al termine del loro apprendistato. È essenziale che i formatori identifichino questo importante ruolo, in modo da poter partecipare attivamente e consapevolmente al processo. Altrettanto essenziale è che possano essere in contatto con i diversi attori della transizione (uffici di orientamento, strutture di sostegno, SEMO, ecc.). Il sostegno attivo alla transizione può essere fornito durante le discussioni con gli apprendisti e le apprendiste sul prosieguo della loro carriera nella formazione professionale superiore o nell'attività professionale, ma anche mettendo attivamente a disposizione dei giovani conoscenze e contatti.

Sostenere i formatori e le formatrici nei cambiamenti di settore. Come professionisti di riferimento, le persone formatrici sono tenute a trasmettere agli apprendisti conoscenze professionali in continua evoluzione. Pertanto, devono essere costantemente informate sulle questioni e le sfide della loro professione, sfide tecnologiche, tecniche, ma anche politiche, per condividerle con i futuri professionisti a loro affidati. Oltre alla formazione professionale continua, è essenziale che i formatori possano tenersi regolarmente informati su cambiamenti e su innovazioni (sito web ad hoc, sito web SEFRI) e mettere in discussione la propria pratica. Riflettendo sulla loro motivazione – trasmettere i segreti della professione in modo tradizionale; trasmettere i nuovi standard della professione; formare per staccarsi dai cambiamenti avvenuti nel proprio campo professionale –, saranno in grado di rendere esplicite le questioni professionali ai loro apprendisti.

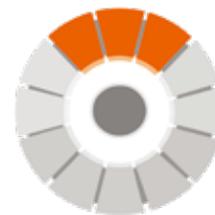


Riconoscere la funzione

Identificare e rendere visibile la funzione all'interno dell'azienda, ma anche migliorare le carriere. La mancanza di riconoscimento della funzione è dovuta anche al fatto che sia poco visibile. A volte i colleghi non si rendono conto dell'importanza dei compiti dei formatori, né del carico di lavoro che comportano. Oltre al *cahier de charge*, al descrittivo della funzione e ai regolamenti aziendali che consentono a tutti i dipendenti di capire chi è e che cosa faccia chi è incaricato della formazione, possono essere adottate anche varie misure simboliche. I formatori e le formatrici potrebbero avere il titolo ufficiale di « formatore » o « formatrice » da applicare sulla porta dell'ufficio e rendere visibile tramite distintivo, ad esempio sull'uniforme, qualora venga utilizzata. L'insieme delle misure permetterebbe anche la valorizzazione delle carriere nella formazione professionale che la funzione consente direttamente (mobilità, statuto di quadro) e indirettamente (coinvolgimento nella componente formativa).

Creare un ambiente favorevole allo svolgimento della funzione. Il riconoscimento richiede anche misure concrete per migliorare le condizioni di svolgimento dell'attività. L'obiettivo è quello di fornire, se vi sono locali disponibili, uno spazio per favorire gli scambi tra formatori e apprendisti, possibilmente lontano dall'area di produzione e della clientela. Visto che la mancanza di tempo è stata evocata a più riprese, sarebbe appropriato riconoscere ai formatori uno sgravio da indicare sul *cahier de charge* e da comunicare a tutti i colleghi. Il titolo ufficiale, di cui sopra, potrebbe dare diritto a uno statuto ad hoc o a una ricompensa specifica.

Queste diverse misure consentirebbero di riconoscere l'importanza della funzione e contribuirebbero a motivare le persone nella continuazione del loro impegno.



Favorire la collaborazione

Favorire una migliore collaborazione tra scuola e azienda e tra le formatrici e i formatori. L'articolazione tra i luoghi di formazione è una questione centrale del sistema duale e un prerequisito per ottenere buone condizioni di apprendimento a scuola e in azienda, i due luoghi principali. Per favorire il sostegno alle persone formatrici, sarebbe inoltre importante che esse siano in grado di dialogare meglio con gli insegnanti e gli altri attori presenti nella scuola professionale (mediatori, docenti di sostegno, tutori, ecc.) Questa collaborazione permetterebbe ai formatori di affidarsi a questi professionisti per migliorare la loro impostazione didattica e pedagogica e per avere termini di confronto al riguardo delle aspettative e delle sfide del sistema.

Fornire spazi di scambio tra le FIA all'interno delle aziende e tra aziende. I formatori e le formatrici sono spesso soli nello svolgimento dei loro compiti, in particolare nelle PMI, e difficilmente possono condividere le loro esperienze, le difficoltà o i « successi ». Nelle imprese di medie o grandi dimensioni, incontri regolari tra i formatori offrirebbero l'opportunità di scambi e sostegno. Per le microimprese e le piccole PMI, potrebbe essere creata una struttura ad hoc. I luoghi in cui si tengono i corsi interaziendali potrebbero essere utilizzati a tale scopo, consentendo a persone della stessa professione o dello stesso settore di discutere di difficoltà, sfide e possibilità d'intervento. Allo scopo potrebbe servire un'organizzazione intersettoriale, realizzata sotto l'egida della funzione delle persone formatrici, secondo il classico modello degli alumni di una determinata professione.

Fornire informazioni complete sugli attori della rete. Formatori e formatrici sono al centro della formazione professionale duale, ma anche del processo di transizione dalla scuola al lavoro e del passaggio dall'adolescenza all'età adulta. È difficile padroneggiare tutte le problematiche relative a queste diverse sfide e sarebbe quindi molto importante che possano disporre di informazioni dettagliate sulle diverse istituzioni e sulle risorse umane, così al riguardo dell'orientamento professionale o delle questioni cruciali e della salute degli adolescenti. Certo, una premessa indispensabile consiste in una chiara identificabilità dei diversi attori della formazione professionale.

5 IL GRUPPO DI RICERCA

Diverse persone hanno partecipato ad alcune o a tutte le ricerche :

Prof. Dr.ssa Carmen Baumeler, richiedente principale del finanziamento del progetto al FNS, ha partecipato alla sua stesura e ha lavorato in particolare sulle micro-imprese, specificamente sulle strategie adottate dalle persone formatrici per affrontare la tensione tra produzione e formazione in questi particolari contesti.

Prof. Dr.ssa Nadia Lamamra, co-richiedente del progetto al FNS. Ha partecipato alla stesura del progetto, preso i primi contatti per l'accesso alle aziende formatrici, partecipato allo sviluppo del canovaccio per le interviste e infine svolto interviste e osservazioni. Si è occupata della vita quotidiana delle persone formatrici (in particolare sulla tensione tra produzione e formazione), dei percorsi, della questione della socializzazione e dei legami tra mercato del lavoro e formazione in azienda. Ha contribuito anche all'elaborazione quantitativa dei dati del progetto e alla stesura del rapporto statistico.

Prof. Dr. Jürg Schweri, co-richiedente del progetto al FNS, ha partecipato alla sua stesura e ha accompagnato le varie fasi del progetto, in particolare la parte quantitativa, che ha supervisionato.

* * *

Roberta Besozzi, dottoranda, dal mese di settembre 2014 al mese di luglio 2017, ha lavorato principalmente sui percorsi delle persone formatrici, in relazione con le evoluzioni del mercato del lavoro. Si è pure interessata alle modalità di accesso alla funzione e ai modi di investire la funzione formativa attraverso l'analisi tipologica. Ha partecipato a interviste e osservazioni e ha anche condotto quattro *focus groups*. Ha partecipato all'analisi della documentazione, alla codifica e all'analisi del contenuto tematico.

Jeanne-Marie Chabloz, collaboratrice scientifica da settembre 2014 a dicembre 2015 e da maggio 2016 a novembre 2017. Ha lavorato prevalentemente sui dati quantitativi dei cantoni francofoni, che ha standardizzato e uniformato. Dopo la stesura del rapporto statistico, ha collaborato a un secondo mandato per la codifica e l'analisi dei dati, in particolare sugli aspetti legati alle diverse forme di socializzazione professionale.

Barbara Duc, Dr.ssa, borsista post-dottorato, da agosto 2014 a novembre 2017 ha gestito i contatti per l'accesso alle aziende formatrici, ha partecipato allo sviluppo del canovaccio per le interviste, ha condotto interviste e osservazioni. Ha lavorato principalmente sulla vita quotidiana e sui compiti delle persone formatrici, sulla socializzazione, in particolare sulla questione delle competenze trasversali. Si è occupata della codifica e dell'analisi del contenuto tematico.

Valeria Ana Mellone, dottoranda, da agosto 2014 a agosto 2016 ha partecipato allo sviluppo del canovaccio per le interviste e per la codifica. Ha condotto interviste e osservazioni. Si è interessata al processo di reclutamento e di selezione degli apprendisti e delle apprendiste da parte dei formatori e delle formatrici

David Perrenoud, collaboratore scientifico, da maggio ad agosto 2015, poi da agosto 2016 a novembre 2017. Inizialmente ha partecipato alle interviste, ha contribuito allo sviluppo della codifica (NVivo), all'analisi della documentazione e all'analisi dei dati statistici raccolti nei cantoni francofoni. Ha poi lavorato sulla tensione tra produzione e formazione, sulla questione dei tempi di lavoro e su quella del riconoscimento.

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE⁸

Un comitato scientifico, i cui membri sono stati selezionati per le loro competenze in materia di formazione professionale, ha supervisionato il progetto. Sono state invitate le seguenti persone:

Dr.ssa Valérie Capdevielle-Mougnibas, docente-ricercatrice di Psicologia, Università di Tolosa Le Mirail, membro del Laboratorio di Psicologia dello sviluppo e dei processi di socializzazione. Il suo lavoro si concentra sulla dimensione aziendale della formazione professionale, sulle interruzioni dell'apprendistato e sul rapporto tutor-apprendista.

Dr.ssa Mona Granato, collaboratrice scientifica presso il Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) nell'area di ricerca « Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung ». Specialista in formazione professionale, i suoi lavori combinano sociologia, scienze dell'educazione, migrazione e genere e si concentra sulla transizione e l'integrazione dei giovani.

Dr.ssa Prisca Kergoat, docente-ricercatrice di Sociologia all'Università di Tolosa Le Mirail e membro del CERTOP. Specialista di questioni di apprendistato, ha svolto numerosi lavori relativi ai vincoli organizzativi, al ruolo delle imprese nelle procedure di selezione e alle forme di resistenza manifestate dai giovani.

Prof. Dr.ssa Regula Julia Leeman, professore di Sociologia dell'educazione, Università di Scienze Applicate di Basilea. Specialista in formazione professionale, i suoi lavori si concentrano sulle reti di imprese formatrici e sulla questione di genere.

Prof. Dr. Gilles Moreau, professore di Sociologia, Università di Poitiers e co-direttore del GRESCO. Specialista della formazione professionale in Francia, i suoi lavori si concentrano sulla tensione tra produzione e formazione. Si interessa anche alla questione del valore dei diplomi, in particolare dei diplomi professionali.

Dr.ssa Magdalena Rosende, Dr.ssa in scienze sociali presso l'Università di Losanna. In qualità di sociologa del lavoro, è particolarmente interessata alla segregazione professionale in varie professioni, compresa quella di medico. Si occupa anche di « carriere » professionali da una prospettiva di genere.

Dr.ssa Barbara Stalder, insegnante-assistente all'Istituto di psicologia del lavoro dell'Università di Neuchâtel e membro del progetto TREE dell'Università di Basilea. Specialista nella transizione dalla scuola al lavoro, ha condotto numerosi studi sulle interruzioni dell'apprendistato.

Dr. Laurent Veillard, docente-ricercatore di Scienze dell'educazione, Università di Lione II, membro del laboratorio ICAR. Specialista in didattica professionale, i suoi lavori si concentrano sull'apprendimento in alternanza, sul tutoraggio in azienda e sul collegamento tra i siti di formazione.

GRUPPO DI COORDINAMENTO

Il progetto è pure stato accompagnato da un gruppo di coordinamento, i cui membri sono stati selezionati per la loro conoscenza della formazione professionale e il loro accesso privilegiato alla realtà aziendale.

Maude Barras, laureata al Master of Advanced Studies in Vocational Training dello IUFFP. Ha lavorato con formatori e le formatrici aziendali in Vallese e ha un'ottima conoscenza delle strutture di transizione.

Catherine Gross, docente nel settore della formazione presso lo IUFFP. Oltre alla sua conoscenza del sistema, ha molti contatti nel mondo aziendale.

David Perrenoud, docente nel settore della formazione continua presso lo IUFFP. Grazie alla sua responsabilità presso il FORDIF, ha un'ottima conoscenza del sistema e dei suoi attori, e molti collegamenti nelle scuole professionali.

Caroline Meier, responsabile presso il Centro per lo sviluppo delle professioni allo IUFFP. Specialista dei contesti istituzionali (riforme, ordinanze, piani di studio quadro), dispone tra l'altro di numerosi contatti con le associazioni

⁸ I titoli e le funzioni possono essere mutati. Per il presente rapporto fa stato la situazione durante il progetto di ricerca.

6 RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

professionali.

Bahl, A. (2008). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bahl, A. (2012). *Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Baumeler, C., Ertelt, B.-J., & Frey, A. (Eds.). (2012). *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (Vol. 1). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Capdevielle-Mougnibas, V., Cohen-Scali, V., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., Favreau, C., Fourchard, F., Garric, N., & Huet-Gueye, M. (2013). *Quelle place pour les apprentis dans les petites entreprises? Représentations de l'apprenti et rapport à la fonction de tuteur des maîtres d'apprentissage dans l'apprentissage de niveau V*. Toulouse: Université de Toulouse.

Chabloz, J.-M., Lamamra, N., & Perrenoud, D. (2017). *La situation des formateurs et formatrices en entreprise. Un état des lieux en 2014*. Renens: IFFP.

Commission européenne (2012). *Communication de la Commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. Repenser l'éducation – Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques*. Strasbourg: Commission européenne.

CSFP (2011). Manuel Qualicarte. *Explications au sujet des indicateurs de qualité de la Qualicarte*. Berne: CSFO.

Duc, B., Perrenoud, D., & Lamamra, N. (2018). *Les compétences transversales: entre objets de formation et critères de sélection. Points de vue des formateurs et formatrices en entreprise Education et socialisation*, 47. doi: 10.4000/edso.2818.

Fibbi, R., Kaya, B., & Piguet, E. (2003). *Nomen est omen: Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence. In Direction du programme PNR 43 en collaboration avec le Forum Formation et emploi et le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)*. Bern/Aarau: Fonds national suisse.

Filliettaz, L., de Saint-Georges, I., & Duc, B. (Eds.). (2008). *« Vos mains sont intelligentes ! » Interactions en formation professionnelle initiale*. Genève: FPSE/Cahiers de la section des sciences de l'éducation.

Frey, A., Ertelt, B.-J., & Balzer, L. (2012). Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Grundbildung in Europa: Aktueller Stand und Perspektiven. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt, & A. Frey (Eds.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Fuhrer, M., & Schweri, J. (2010). Two-year apprenticeships for young people with learning difficulties: a cost-benefit analysis for training firms. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 107-125.

Imdorf, C. (2007). *La sélection des apprentis dans les PME: Compte rendu mars 2007*. Fribourg: Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg.

Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). Formation professionnelle, décrochage et identité. In N. Lamamra & J. Masdonati (Eds.), *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti-e-s* (pp. 15-56).

Lausanne : Antipodes.

- Masdonati, J., & Lamamra, N. (2009). La relation entre apprenti-e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 335-353.
- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B., & De Puy, J. (2007). Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale. *Formation emploi*, 100, 15-29.
- Müller, B., & Schweri, J. (2012). *Die Betriebe in der dualen Berufsbildung: Entwicklungen 1985 bis 2008*. Neuchâtel : Bundesamt für Statistik.
- Negrini, L., Forsblom, L., & Schumann, S. (2013). *Impact of Trainers Professionalism and training activities on VET-Dropouts in Swiss Dual Track System*. Paper presented at the EARLI-Congress, Munich.
- Pelé-Peycelon, M. (2018). *Devenir Maître d'apprentissage : configurations et affordances pour construire sa pratique tutorale en entreprise*. Université Lumière Lyon II Lyon.
- Perrenoud, P. (2000). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles : De Boeck.
- Schweri, J., & Müller, B. (2006). Hat die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe abgenommen ? *Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik*, 12, 35-39.
- Schweri, J., Mühlemann, S., Pescio, Y., Walther, B., Wolter, S. C., & Zürcher, L. (2003). *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe*. Chur ; Zürich : Rüegger Verlag.
- SEFRI. (2018). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2018*. Berne : Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006). Raisons et conséquences des abandons d'apprentissage. *Panorama*, 2, 13-14.
- Stamm, M. (2012). Zur Rolle des Betriebs beim Ausbildungsabbruch. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1, 18-27.
- Strupler, M., & Wolter, S. (2012). *Die duale Lehre eine Erfolgsgeschichte – auch für Betriebe. Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe*. Glarus/Chur : Rüegger Verlag.

7 PUBBLICAZIONI NELL'AMBITO DEL PROGETTO DI RICERCA

- 2019** Lamamra, N., & Besozzi, R. (*sous presse*). Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail. *Revue suisse de sociologie*, 45(3).
- 2018** Baumeler, C., & Lamamra, N. (2018). Micro firms matter. *How do they deal with the tension between production and training?* *Journal of Vocational Education and Training (JVET)*. doi.org/10.1080/13636820.2018.1518922.
- Duc, B., & Lamamra, N. (2018). La centralité des compétences transversales. *Skilled*, 2, 4-7. (disponible également en allemand et en anglais).
- Duc, B., Perrenoud, D., & Lamamra, N. (2018). Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. *Education et socialisation*, 47. doi : 10.4000/edso.2818.
- Lamamra, N. (2018). Au cœur d'une fabrique du genre : la formation professionnelle duale. In Collectif (Eds.), *Education et émancipation. Annuaire 2018* (pp. 131-138). Berne : Denknetz.
- Lamamra, N., & Baumeler, C. (2018). Sur les traces des formateurs et formatrices en entreprise. *Skilled*, 1, 36. (disponible également en allemand et en anglais).
- Lamamra, N., Baumeler, C., Duc, B., & Besozzi, R. (2018). Les formateurs et formatrices en entreprise, des personnes centrales, mais méconnues. *SRFP Newsletter*, 3/2018. (disponible aussi en allemand).
- Lamamra, N., Duc, B., & Baumeler, C. (2018). Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in der Schweiz – die unsichtbaren Sozialisationsagenten. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 47(3), 8-11.
- Lamamra, N., Duc, B., Baumeler, C., & Besozzi, R. (2018). Le quotidien des formateurs et formatrices en entreprise. *REISO Newsletter*, 07/2018.
- 2017** Besozzi, R., & Lamamra, N. (2017). Devenir formateur ou formatrice en entreprise : modes d'accès et motivations à endosser cette fonction. *INITIO*, 6, 113-136.
- Besozzi, R., Perrenoud, D., & Lamamra, N. (2017). Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise. *Revue économique et sociale*, 75(1), 53-68.
- Chabloz, J.-M., Lamamra, N., & Perrenoud, D. (2017). *La situation des formateurs et formatrices en entreprise. Un état des lieux en 2014. Rapport sur les données fournies par les cantons*. Renens : Institut Fédéral des Hautes Études en Formation Professionnelle IFFP.
- Perrenoud, D., Duc, B., & Lamamra, N. (2017). Les formateurs et formatrices en entreprise : une fonction méconnue du système dual. *Bulletin de la SRFP*, 2/2017.
- 2016** Baumeler, C. (2016). Organisation der Arbeitswelt und Unternehmen als zentrale Berufsbildungsakteure. *SAGW Bulletin*, 4, 50-51.
- Besozzi, R., Duc, B., & Lamamra, N. (2016). Les trajectoires professionnelles des formateurs et formatrices en entreprise : leur transition vers la fonction de formation à la lumière de leur propre expérience d'apprentissage. *Actes des XXIII^{es} Journées d'études sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Echanges*, 1, 85-96.

Link al progetto: I formatori e le formatrici in azienda, persone chiave nella socializzazione professionale.
<https://www.iuffp.swiss/project/formatori-trici-persone-chiave>



Istituto Universitario Federale
per la Formazione Professionale IUFFP
Via Besso 84/86
CH-6900 Lugano Massagno
+41 58 458 25 77
www.iuffp.swiss
info@iuffp.swiss